

A REPRESENTAÇÃO DE GÉNERO EM MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO PRIMÁRIO DO ESTADO NOVO

Joana Isabel Barroso Pereira Leite Basto

Mestrado em Design de Comunicação

2015

Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Artes e Design de Matosinhos para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design de Comunicação. Realizada sob a orientação de Helena Sofia Malheiro da Silveira da Silva, Professora da Escola Superior de Artes e Design e co-orientação de Cristina Maria Mesquita Gomes, Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

I RESUMO

A presente dissertação pretende analisar manuais escolares do Estado Novo, mais precisamente os *livros únicos*, criados como meio de propagação de ideologias ditatoriais. Esta análise pretende perceber de que forma esses objetos, utilizados durante um longo período de tempo e passados de geração em geração, transmitem mensagens relativas à distinção entre o *ser homem* e o *ser mulher*. Pretende-se compreender quais as informações veiculadas, quais as distinções entre as representações dos sexos e de que forma isso influenciou uma sociedade, a portuguesa, que conviveu lado a lado com este material escolar, sendo formada por ele. Este estudo procura contextualizar histórica, política e socialmente os objetos em causa, passando depois para a observação e análise da representação visual do género, manifesta nas ilustrações dos manuais. Tendo em conta que o Design de Comunicação pode ser um meio de observação e reflexão, procuramos perceber de que forma este interferiu nas sociedades, mais precisamente através da imagem. Por último, e como peça fundamental desta dissertação, analisaremos as imagens dos *livros únicos* da primeira, segunda e terceira classes, de modo a criarmos uma categorização, com base em fundamentos teóricos, que nos permita retirar conclusões pertinentes sobre a construção social do género no período em causa.

PALAVRAS- CHAVE: design gráfico, género, iconografia, Estado Novo, manuais escolares, livro único, ideologia

| ABSTRACT

The present dissertation aims to analyse textbooks of the Estado Novo, more precisely the *individual editions*, created as a means of spreading dictatorial ideologies. This analysis aims to understand how those objects, used over a long period of time and passed from generation to generation, convey messages regarding the distinction between *being a man* and *being a woman*. It is intended to understand what the information disseminated, which were the distinctions between genders and how it influenced the Portuguese society, which, by living side by side with these objects, was shaped by them. This study aims to provide a political, historical and social context for these books, then moving to the observation and analysis of the visual representation of gender, manifest in the illustrations. Given that Communication Design can be a means of observation and reflection, we seek to understand how it interfered in societies more precisely through the use of the image. Lastly, and as a vital part in this work, we will analyse the images of the *individual editions* of the first, second and third grades in order to create a categorization based on theoretical foundations, that may allow us to take meaningful conclusions about the social construction of gender in the given period.

KEYWORDS: graphic design, gender, iconography, Estado Novo, textbooks, individual editions, ideology

I AGRADECIMENTOS

Às professoras, mãe e avó.

Ao, sempre professor, pai.

Ao sempre fiel, preocupado e atencioso André.

À Noémia, à Ana e ao José, pela sua presença constante.

A quem ainda longe se manteve perto, Margarida.

Às Professoras Helena e Cristina que me acompanharam e orientaram.

Ao professor Francisco Pacheco, pela simpatia e empréstimo dos manuais.

À Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pelas suas publicações.

À gata Camila, ao sofá, ao itunes, às secretárias e às bibliotecas.

Aos filmes que ficaram por ver e às festas que ficaram por ir.

A todos aqueles que se mantiveram e perceberam que esta era a prioridade.

A todos aqueles que direta ou indiretamente têm um pouco de si aqui.

I ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO // 11

2. O ESTADO NOVO EM PORTUGAL // 17

2.1. Políticas e Ideologias

2.1.1. Antecedentes Histórico-Políticos

2.1.2. Salazar e o Estado Novo

2.2. O Sistema Educativo

3. MANUAIS ESCOLARES // 37

4. O GÉNERO // 47

4.1. Evolução Histórica, Social e Educativa

4.2. Estudos de Género e Estereótipos

4.3. O Género e o Estado Novo

5. A IMAGEM // 101

6. OS MANUAIS ESCOLARES E OS GÉNEROS // 125

6.1. Metodologia

6.2. Apresentação e Análise dos dados

6.3. Considerações Finais

7. CONCLUSÃO // 203

8. BIBLIOGRAFIA // 211

9. ANEXOS // 221

I 1. INTRODUÇÃO

“Um dos domínios historiográficos que mais se tem desenvolvido em Portugal nos últimos 20 anos é, sem dúvida, o que se refere ao estudo da história social, política, económica e cultural de Estado Novo (1926-1974)” (Cardoso & Rocha, 2003, p.111). É sobre esta mesma época que se pretende debruçar a dissertação em questão. Entre muitas motivações, que pesaram na escolha deste tema, quer pessoais, quer académicas,

cabe naturalmente destacar a motivação essencial de se estudar uma longa era de aparente estabilidade política e social que impôs um viçado silêncio de quase meio século a quem procurou analisar de forma isenta a natureza e a essência do regime saído do golpe militar de 28 de Maio de 1926 (Cardoso & Rocha, 2003, p.111).

A ditadura existente percorria todas as ruas, todas as casas, todas as vidas. Muitas eram as ordens e as obrigações e também muitos eram os esforços para criar um país formatado com base naquilo que os senhores do poder desejavam. Muitos são também os pontos marcantes desta época, muitas são as temáticas que a sobrevoam. Por se conhecer a realidade vivida em tempos no nosso país e pela forma como o Estado conseguia influenciar a vida de cada português, tomamos como foco de estudo os manuais escolares do ensino primário da altura, dando destaque à forma como o género (masculino e feminino) era visto e vivido e de que forma isso se fazia representar nos próprios manuais utilizados entre 1933 e 1974, desde a aprovação da Constituição da República (já com Salazar no poder) até à revolução dos cravos a 25 de Abril de 1974. Esta temática surge do facto do manual escolar ser um “objeto relevante, não só social como economicamente, na medida em que é o recurso pedagógico mais utilizado” (Carvalho, 2010, p.1), constituindo-se “um veículo potenciador de formas

de estar e de ser, revelando-se um importante instrumento na construção de imagens sociais. Através destes podem analisar-se diferentes interações sociais, culturais e ideológicas” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.9), podendo-se também “compreender a razão de ser da longevidade de um regime que deixou marcas profundas na vivência social, política, económica e cultural portuguesa no século xx” (Cardoso & Rocha, 2003, p.111). A educação foi tomada como uma forma de propaganda Estadista e uma forma de *reeducar* a sociedade, visto a criança ser mais susceptível de aceitar ideias, normas, valores, pensamentos, procedimentos, sendo também a escolaridade obrigatória, universal e transversal a toda a sociedade. Exemplo disso são os manuais escolares utilizados na escolaridade obrigatória (da primeira à quarta classe) entre 1933 e 1974, durante o Estado Novo. Sendo o manual escolar o objeto de estudo, não nos podemos referir a ele sem ter em consideração o ambiente em que este se encontrava, a quem se dirigia e/ou quem o efetuava. A sociedade, na sua maioria era analfabeta, vivia da agricultura, sem meios para aceder à informação, com tradições muito enraizadas, muito respeitadora dos diversos estratos sociais, com conceitos muito próprios de poder (o Estado, a Igreja). Sabendo desta realidade e da forma como lhe poderia ser útil, o Estado deteve os meios de comunicação, fazendo ele a propaganda que lhe interessava, criando o SPN (Secretariado de Propaganda Nacional), permitindo a transmissão de informação apenas àqueles que lhe eram fiéis, seguidores e apoiantes e, censurando quem a ele se opunha (jornais, rádios, livros). Como nos é transmitido no estudo ‘A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo’ (2009):

no emaranhado de acontecimentos e tomadas de posição que transformaram a vida mental e política do país, esquecem-se, muitas vezes, as questões, quase impercetíveis, implícitas no jogo social. Cada período

histórico é marcado pelo determinismo ideológico das forças políticas que procuram legitimar o poder. O estudo da escola, no Estado Novo, revela-se como um elemento importante para a compreensão das relações entre poder, elites sociais e sociedade.

Falamos, portanto, de um objeto repleto de mensagens subliminares, de regras e exigências por parte dos órgãos do poder e, apesar disso, uma enorme fonte de nostalgia. Segundo Augusto José Monteiro (2008, p.211),

os manuais escolares desempenham um papel essencial no contexto escolar; esclarecem-nos sobre intenções políticas; fornecem “elementos de leitura e de decodificação do real”. Eles são, no dizer de Alain Choppin, o *espelho* no qual se reflete a *imagem* que a sociedade quer dar dela própria (um *reflexo* deformado, muitas vezes *idealizado*).

Este contexto sócio-emocional está intimamente ligado ao design gráfico. O grafismo, parte integrante de todos os manuais a que nos referimos, é responsável pela transmissão de mensagens, ficando também marcado na memória daqueles que com eles estudaram e/ou concluíram. O manual escolar é, também, uma mostra do que era produzido (graficamente falando) e, em simultâneo, daquilo que se vivia. Existindo, portanto, “elementos valiosos para ajudar a radiografar os ditames que deveriam nortear uma sociedade que se queria arcaica, tradicionalista e conservadora” (Monteiro, 2008), sente-se a necessidade de optar por um deles, aprofundando-o. Com isto, pretende-se um estudo baseado na representação dos géneros (masculino e feminino) demonstrada nos manuais escolares durante a ditadura (1933-1974), tendo como base uma recolha intensiva da forma como o género é retratado nesses livros, se era ou não diferenciado e, se sim, como

isso transmitia e/ou pretendia transmitir a realidade vivida pelos portugueses. Edward Hall (1994), mostra-nos como o homem consegue comunicar sem utilizar palavras, dizendo que “temos de aprender a decifrar as linguagens silenciosas com tanta facilidade como as comunicações escritas ou faladas”. O presente estudo pretende refletir sobre o modo como estes livros transmitiam certas e estudadas mensagens; que elementos se destacavam e permitiam uma fácil e rápida transmissão e assimilação; a forma como o grafismo se torna peça fundamental para todo este processo. O trabalho irá desenvolver-se em diversas etapas. Numa primeira instância debruçar-se-à na pesquisa intensiva, ou seja, na recolha de informação teórica e visual (embora esta última se estenda a todas as etapas). Esta recolha terá por base uma pesquisa documental, tanto de referências bibliográficas como projectuais, pretendendo-se, assim, uma percepção mais abrangente da temática. O foco de trabalho, na etapa seguinte, será o enquadramento histórico-social. Torna-se necessário refletir sobre os fatores sociais e culturais para que percebamos todo o processo que envolve as imagens em estudo, de modo a interpretá-las, nunca deixando de as associar à época em causa. Em seguida serão estudadas as questões de género e a forma como se vive a diferenciação entre o homem e a mulher, de modo a termos uma base teórica que fundamente a categorização, que se pretende construir, para a organização das imagens dos manuais escolares. Pretende-se também perceber o que é a imagem e como esta se torna num meio de transmissão de ideologias. Por fim, teremos a execução de uma categorização (devidamente construída com base nos elementos imagéticos e teóricos recolhidos nas fases anteriores) que permitirá a organização de toda a informação visual e sua comunicação. Tenciona-se que seja o interpretar, organizar e trabalhar da informação, de forma a comunicá-la, demonstrando as conclusões obtidas sem descurar a essência do estudo em questão, a dualidade entre o vivido e o grafismo.



I 2 INACABO DO REINO PORTUGAL

O ESTADO NOVO EM PORTUGAL

“

O novo regime, estruturado
numa sociedade ordenada
pelos valores da Igreja,
construiu uma iconografia
baseada em evocações
históricas, em valores morais,
no regionalismo e na
glorificação do império.

MARGARIDA FRAGOSO, 2009

”

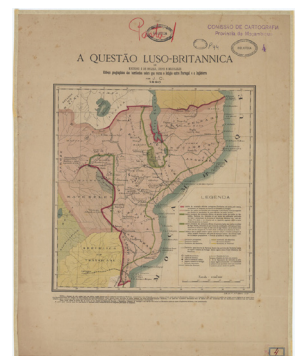
I 2. O ESTADO NOVO EM PORTUGAL

2.1. POLÍTICAS E IDEOLOGIAS

2.1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICO-POLÍTICOS

O FIM DA MONARQUIA

No início do século XX, Portugal encontrava-se bastante enfraquecido. Era um regime monárquico e vários eram os fatores que o tornavam debilitado, a crise económica juntamente com o descontentamento social, o ultimato inglês em 1890 (que exigia que as forças militares fossem retiradas do território entre as colónias de Moçambique e de Angola), a revolta de 31 de Janeiro de 1891 no Porto (revolta republicana armada e contra o regime) e o descrédito em que a monarquia entrava. Os republicanos viam este facto como uma oportunidade para atingir o poder, aproveitando-se para injuriar a Realeza de modo a tomar o seu lugar.



//A Questão Luso-Britannica, J.C.,1980.

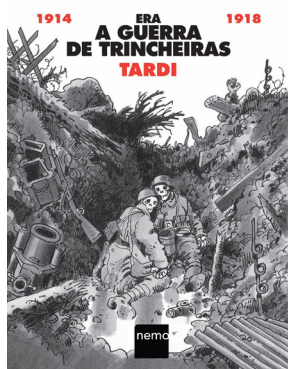
Em 1908 deu-se o regicídio de D. Carlos, acontecimento decisivo para a queda da monarquia no nosso território. A ele sucedeu D. Manuel II que criou um governo com a intenção de harmonizar o ambiente entre monárquicos e republicanos, o que não foi de todo bem sucedido, os republicanos tinham já bem definido aquilo que pretendiam e já estavam a preparar uma revolta que culminou na implantação da República a 5 de Outubro.



//Reconstituição do Regicídio, Illustrated London News e na Ilustração Portuguesa.

A REPÚBLICA

O país continuava balançado e com pouca esperança em melhorias. Os governos caíam e sucediam-se uns aos outros proporcionando um clima de instabilidade enorme.



//Era a Guerra das Trincheiras, Jacques Tardi.



//Diário de Lisboa, a 28 de Maio de 1926

Deu-se então a 1ª Guerra Mundial em 1914, afetando ainda mais o país e, “apesar das grandes discussões internas para a tomada de decisão, se a nação deveria ou não entrar no conflito, em 1916 Portugal entrava na guerra das nações juntando-se aos Aliados (...) como forma de legitimar a República internacionalmente” (Santos, 2008, p.96). O nosso país via-se fechado e longe dos avanços que se faziam sentir no resto da Europa.

A DITADURA MILITAR

Todas estas sucessivas alterações internas acabavam por criar uma população cansada, desmotivada e revoltada, fazendo com que os militares se unissem e preparassem um golpe militar na madrugada de dia 28 de Maio de 1926, dando assim início ao regime de ditadura militar. Foram então dissolvidas as instituições democráticas e extinguidos os partidos políticos, dando-se o fim à Primeira República Portuguesa. Durante os primeiros anos deste regime acentuaram-se a crise política e o défice financeiro. Perante esta situação e já com o General Óscar Carmona (eleito Presidente da República em 1928) no poder, António Oliveira Salazar foi nomeado para a pasta das Finanças, tendo aceite o convite, após ter colocado uma série de condições.

2.1.2. SALAZAR E O ESTADO NOVO

O SALAZARISMO

Salazar, a 27 de Abril de 1928, toma posse como ministro das finanças, demonstrando no seu discurso na sala do Conselho de Estado aquilo que pretendia para o país:

estes princípios rígidos, que vão orientar o trabalho comum, mostram a vontade decidida de regularizar por uma vez a nossa vida financeira e com ela a vida económica nacional. Debalde, porém, se esperaria que milagrosamente, por efeito de varinha mágica, mudassem as circunstâncias da vida portuguesa. Pouco mesmo se conseguiria se o País não estivesse disposto a todos os sacrifícios necessários e a acompanhar-me (...) sei muito bem o que quero e para onde vou (...) No mais, que o país estude, represente, reclame, discuta, mas que obedeça quando se chegar à altura de mandar.

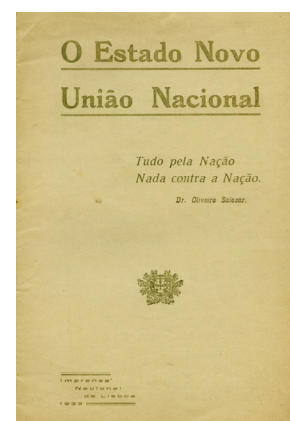
Dá-se assim por iniciado o Salazarismo em Portugal. A situação do país continuava complicada mas Salazar, o “Ditador das Finanças” consegue equilibrar as contas públicas.

O ESTADO NOVO

O seu êxito garantiu-lhe a nomeação como Presidente do Conselho de Ministros, em 1932. Neste mesmo ano foram aprovados os estatutos para o único partido político autorizado, a União Nacional, também ele chefiado por Salazar e, por conseguinte, ligado ao governo. É então institucionalizada, formalmente, a Constituição da República em 1933, surgem assim grandes



//Diário de Lisboa, a 27 de Abril de 1928



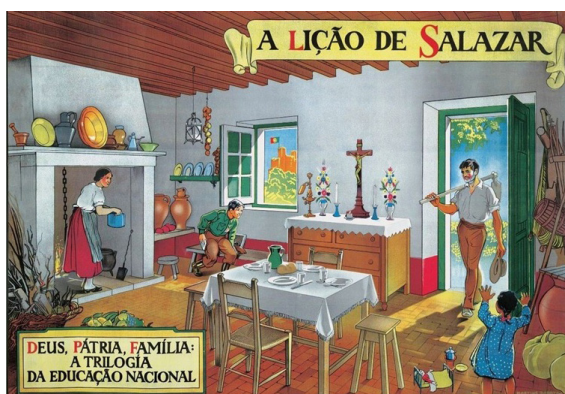
//O Estado Novo, União Nacional, Imprensa Nacional de Lisboa, 1933



//Postal ilustrado, 1935.

mudanças, “a organização corporativa deveria materializar de forma plena objetivos de equilíbrio e harmonia social (...) Ao Estado ficava confiado um papel primordial na liderança de todo o processo, enquanto árbitro e fiel intérprete do bem comum” (Cardoso & Rocha, 2003, p.118-119).

O Estado Novo em muito se assemelhou aos regimes nazi e fascista, “partilharam, além da ideologia política, um cuidado especial no tratamento da imagem das suas ideologias e partidos. Utilizando a propaganda para promover as suas ações e conseguirem o apoio da população na concretização de um país à medida da sua ideologia” (Santos, 2008, p.12). Todos esses regimes, diferindo em algumas questões, tinham em comum a intenção de criar um ser repleto de *virtudes* e que defendesse e produzisse aquilo que era a *nova ordem* proposta pelo poder. Faziam-no de forma forçada, sem dar alternativas, entrando naquilo que era a tradição e o privado dos portugueses.



//A Lição de Salazar, Martins Barata, 1938

A IDEOLOGIA

Salazar, conhecendo bem as “realidades culturais, políticas, sociais, económicas e mentais do povo português, conseguiu, durante a década de 30, alterar radicalmente o país, “exigiu e criou um aparelho de inculcação ideológica e autoritária, estatista, mergulhado no quotidiano das pessoas” (Rosas, 2001, p.1031), intervindo em diferentes pontos, desde a

criação de um Estado autoritário (antiparlamentar e antidemocrático) à censura da imprensa, ao desaparecimento de oposição política (apenas existia clandestinamente), impondo assim a todos os portugueses uma obediência

rígida ao Estado e a ele, o Chefe da Nação, definindo desde logo quais os alvos, meios, métodos e iconografia. Nesta ordem de ideias, a afirmação deste “projeto ideológico totalizante do Estado Novo”, entre os anos 30 e os anos 40 e com todas as complicações internas que se faziam sentir, o Estado criou um discurso baseado na propaganda. Esta era feita de forma clara e persuasiva e fundamentava-se na *nova ordem*, apostando na revisão da história de forma a aperfeiçoá-la. Era também objetivo o criar de uma nova cultura popular (integradora e unificadora) com base no nacionalismo e na etnografia, com o intuito de conceber uma “ideia mítica de *essencialidade portuguesa*” (Rosas, 2001, p.1034). Como já dissemos anteriormente, uma das principais intenções do Estado era o *reeducar* todos os portugueses, regenerando a nação e fazê-la reencontrar-se consigo mesma e com toda a sua essência.

Para colocar as suas ideias em prática, operavam sempre ao nível das famílias, da escola, do trabalho e dos lazeres, com o propósito de criar um *homem novo* do salazarismo, conseguindo assim manter o país em ditadura durante grande parte do século XX, mitificando o recomeço do renascimento do país e terminando com a decadência nacional.

Salazar fazia questão de que assim funcionasse. Que o seu povo fosse ensinado como se de uma doutrina se tratasse, que respeitasse a nação e o respeitasse a ele também, como já foi referido anteriormente. Surgia assim um Estado que não seria apenas mais um regime da história política portuguesa, este surgia como a institucionalização do destino nacional, a materialização política do século XX de uma essencialidade histórica, marcado pelo nacionalismo. Seria um regime forte, capaz de manter o papel histórico que já possuía, com a capacidade de ter e de colonizar países e



//Alice Rey Colaço



// Ilustração de Almada Negreiros, SPN, 1934.



// Costumes Portugueses, il. Piló, ed. António Vieira, Lisboa, s.d.

territórios ultramarinos e hábil para humanizar outros tipos de civilizações, como por exemplo as indígenas. Mantendo com isto a herança recebida por aqueles que outrora foram os conquistadores portugueses, os cavaleiros e os santos. Quanto ao país convinha até que fosse “essencial e inevitavelmente rural”, ruralidade essa que se tornaria característica e que enaltecia o português enquanto raça. O campo seria a fonte de rendimento mais valiosa e avantajada, criando em simultâneo uma ordem social e uma harmonia geral. Mas, segundo os poderosos que nos governavam, o que tornava o português íntegro era, o não ter ambições *doentias* e aceitarem aquilo que o destino lhes desse, destino esse pobre mas acima de tudo honrado (Rosas, 2001), como era dito pelo próprio Chefe da Nação, “uma vocação de pobreza”. Por outro lado, era também pretendido que tudo se organizasse num sistema corporativista, ideologia esta “baseada na submissão do indivíduo aos interesses da nação e na defesa da sua permanente integridade moral e espiritual” (Cardoso & Rocha, 2003, p.118-119), criando uma hierarquia na própria sociedade em que segundo Carneiro Pacheco existia “um lugar para cada um” mas “cada um no seu lugar”.



// Tipos de Lisboa, Maria Keil, Lisboa, SPN, 1941

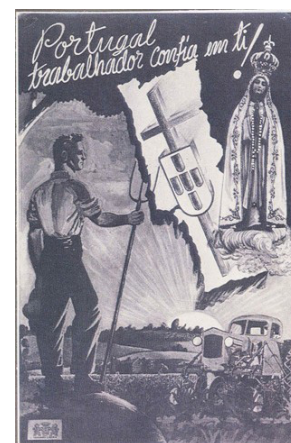
Com isto, o povo era visto como uma raça conformada e respeitadora, para além de dócil e sonhadora. Era considerado irresponsável, inseguro e que mudava facilmente de opinião. Possuidor de grande habilidade mas pouco empreendedor, sendo incapaz de tomar grandes decisões, principalmente para o país. Todos os pontos de foco, utilizados para uma gestão política e social por parte do governo em posse, eram postos em prática sempre com a questão religiosa em vista. O catolicismo fazia assim parte da identidade nacional, interferindo tanto em decisões políticas como no dia a dia do povo português. A religião, como nos é demonstrado em 1936, num texto de Gustavo Cordeiro Ramos, “tem de ser considerada uma necessidade do

Estado (...) os seus conceitos dominantes, de autoridade e de nação só se compreendem admitindo uma ordem superior”. Carneiro Pacheco (1936) segue a mesma linha de raciocínio dizendo que o espírito laico vem contrariar a Constituição de 1933 e vem contra a ordem social, a família e a própria natureza humana, salientando que é importante “uma vocação religiosa, cristã e católica da Nação”. Assim sendo, a questão da ruralidade e da pobreza, do corporativismo¹ e do catolicismo, fazia parte da vontade de criar um novo povo, da tal reeducação antes falada, da renovação da sociedade e do português enquanto membro da nação. Ou seja, coletiva e individualmente, atuando o Estado em vários níveis sociais (públicos e privados). Esse novo ser, esse novo português, seria crente (em Deus, respeitando-o e temendo-o), respeitador das hierarquias sociais criadas pelo poder. Deveria também estar pronto a servir a sua Pátria e o Império por ela criado, sem nunca descuidar os seus deveres familiares e laborais sempre com o pensamento modesto, sem “ambições doentias e antinaturais” (Torgal & Paulo, 2008, p.35). Assim eram vistas as “virtudes da raça”. Éramos, segundo Manuel Lucena, uma nação pouco industrializada e urbanizada, baseada na ruralidade e nas suas enraizadas tradições, tendo assim questões em que a ideologia, que o Estado pretendia implementar, não se enquadravam.

PROPAGANDA

As informações que constituíam o discurso ideológico funcionavam, como foi anteriormente referido, como que uma doutrina, utilizando “uma espécie de catecismo para o *resgate de almas*” (Rosas, 2003, p.1037), ideologias estas postas em prática utilizando, na maioria dos casos, a propaganda. A política utilizada durante o Estado Novo pretendia que “de uma forma imediata se tornasse reconhecível a ideologia do regime e que esta passasse de forma quase instantânea.

1// Sistema de organização corporativa dos Estados; as corporações como elemento político de governação.

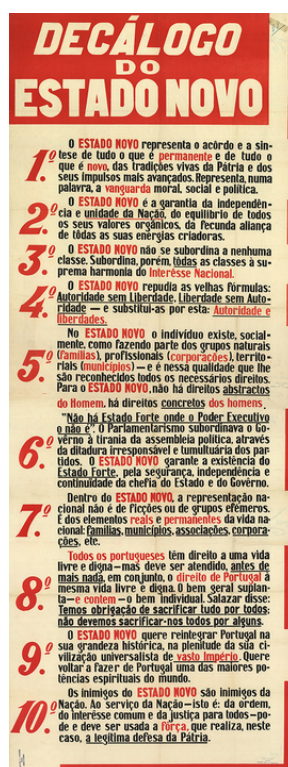


// Bilhete Postal, 1949.



// Peça de propaganda do ovo, retratando o ditador Oliveira Salazar. “O sorriso optimista de um grande Chefe”, 1930-40. (AMS - Arquivo Mário Soares)

2// Criada em 1926, no início da ditadura. Era também chamada de “Escola Nacionalista”, tinha como objetivo doutrinar o caráter moral e patriota dos estudantes portugueses.



// Decálogo do Estado Novo, de 1934.

Os meios utilizados provaram ser extremamente criativos” (Santos, 2008, p.17). João Tiago Santos (2008) mostra-nos também que a criação de uma imagem própria do tempo de ditadura ao qual nos referimos foi de grande importância para que o povo fosse acatando as ordens, muitas vezes sem se aperceber e, fazendo com que este olhasse para o seu líder como o símbolo da Nação, e o aceitasse. Para o desenvolvimento e organização desta questão promocional, foi criado o SPN (Secretariado de Propaganda Nacional), cuja função era difundir as ideologias e modo a que elas fizessem parte da vida de todos os portugueses. Este secretariado tinha como responsabilidade a organização da informação autorizada e pela sua posterior divulgação, padronizando assim todos os dados, todas as crenças, valores e cultura. Era também sua intenção apelar ao consenso e à ordem, tentando sempre mostrar e destacar a obra exercida pelo Estado. Esta tarefa mostrava-se facilitada pelo facto das informações serem poucas e por serem poucos aqueles que podiam fazer a sua transmissão. Pretendia-se com isto o *reeducar* do povo português, fazendo com que este estivesse de acordo com a ideologia Estadista, tentando juntar o modernismo estético com o que eram os valores do ruralismo. Criava-se e alastrava-se um novo simbolismo para aquilo que eram as obras e os valores do Estado Novo (Rosas, 2001).

EDUCAÇÃO

A Educação Nacional² foi uma das formas utilizadas para a criação de uma espécie de “projeto totalizante de reeducação dos espíritos, de criação de um novo tipo de portugueses e de portugueses regenerados pelo ideário genuinamente nacional de que o regime se considerava portador” (Rosas, 2001, p.1032). O regime sentiu a “necessidade de deixar a semente do sa-

lazarismo nas gerações futuras” (Santos, 2008, p.40), vendo neste sector uma boa forma de dominar quer as crianças quer as suas famílias. Com o intuito de trabalhar a consciência humana portuguesa, foi feito uma aposta da Educação Nacional no aumento do número de alunos a terem acesso à escolaridade primária, de modo a massificar este tipo de ensino. Este trabalho foi confiado ao SPN pela sua eficiência e pela habilidade da sua propaganda, embora não fosse ele a organizar a transmissão e recomendação desse tipo de mensagens. Essa parte seria da responsabilidade da Educação Nacional e da organização corporativa. Para aqueles que fundaram a Educação Nacional, esta posição estava bem clara, dizendo que a educação não se poderia restringir à criação de programas, nem tão pouco à construção de escolas. Era então pretendido que se investisse na instrução do português como pessoa e do português enquanto grupo constituidor da nação.



// Escola Salazarista, sala de aula numa escola primária em 1938.

Esta realidade é-nos apresentada por Cordeiro Ramos (1937, p. 364 e 367), dizendo-nos que na época em que Salazar esteve no poder, “alargou-se a ação da escola, cujo fim não é apenas ensinar, mas sobretudo educar e educar politicamente, no sentido nobre da palavra”. Com esta necessidade de propaganda ideológica e política, na década de 30, deram-se algumas mudanças, entre elas a diminuição do ensino primário

Quadro 16: Evolução da escolaridade obrigatória

| Ano | Tempo de escolaridade obrigatória | Legislação |
|------|---|------------------------|
| 1911 | 3 anos | DL de 29.3.1911 |
| 1919 | 5 anos | DL de 10.5.1919 |
| 1927 | 4 anos | DL 13 619 de 17.5.1927 |
| 1930 | 3 anos | DL 18 140 de 3.1930 |
| 1956 | 4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas | DL 40 964 de 12.1956 |
| 1960 | 4 anos para rapazes e para raparigas | DL 42 994 de 5.1960 |
| 1964 | 6 anos | DL 45 810 de 7.1964 |
| 1979 | Condições que assegurem uma efectiva escolaridade de 6 anos | DL 538/79 de 31.12 |
| 1986 | 9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade) | Lei 46/86 de 14.10 |

para três anos. Esta alteração deixou de apostar no ensino de conhecimentos, passando a dar prioridade à instrução baseada na *modelação de consciências*, como foi referido anteriormente. Outra das modificações foi a criação da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, consistindo

// Cedefop, O sistema educativo e o seu desenvolvimento, capítulo 2, p.34.

3// Soldado das milícias, sendo a milícia a vida ou carreira militar e uma corporação bem disciplinada, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.



// História de Portugal para Meninos Preguiçosos, Mocidade Portuguesa, Manuel Lapa em 1943.



// Menina e Moça, Nº 42, Novembro 1950 (capa).

esta numa organização milicianiana³ que se destinava à integração dos jovens portugueses (Rosas, 2001), ou seja, a Mocidade Portuguesa procurava moldar os jovens (homens) sempre com o pensamento de que eles levariam a informação aos seus pais, para suas casas. Esta era obrigatória para os alunos do ensino primário e destinava-se à formação do carácter desses mesmos alunos, desenvolvendo também a sua capacidade física, mostrando bem a importância da devoção à pátria, tendo-lhe sido atribuídas diversas atividades desportivas, culturais e recreativas. Apelando à ordem, à disciplina e à prática dos deveres morais, cívicos e militares (Decreto Lei n.º 26/611). Posteriormente foi criada uma secção destinada às mulheres, a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) sendo esta uma “organização que pretendia um completo monopólio da educação das jovens portuguesas e que acaba por absorver a maior parte do papel destinado à OMEN” (Grilo). A Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) pretendia “realçar a importância da mulher enquanto mãe reforçando uma política de matriz mais formativa do que propriamente assistencial” e pretendia educar as jovens na base ideológica do governo sendo este, também, o objetivo da MPF, ficando assim a OMEN responsável pela organização e orientação da Mocidade Portuguesa Feminina. Todas elas utilizavam “instrumentos postos ao serviço desse supremo desígnio cultural e político de aporuguesar os portugueses” (Rosas, 2001, p.1046).

Quanto à escolaridade, a implementação da ideologia do Estado nos manuais escolares e a criação e utilização de *livros únicos* foram também preocupações tidas em conta no que diz respeito ao transmitir mensagens da ideologia do Estado Novo às crianças (Rosas, 2001).

INFLUÊNCIA DA 2ª GUERRA MUNDIAL

O poder começou a sentir algumas fragilidades, principalmente na segunda metade dos anos 30 e no antes e após da segunda guerra mundial, aquilo a que Fernando Rosas (2001, p.1047) chama de “fenómeno de desvirtualização”. O governo viu cair os fascismos Europeus, regimes esses que se assemelhavam bastante ao português, apercebendo-se de que necessitava de uma aceitação internacional e de renovar e mudar, tendo optado por retirar do poder aos políticos mais velhos. Mudavam-se assim as pessoas embora se mantivessem as políticas, continuando durante e depois da guerra a utilizar os mesmos métodos, transmitindo as suas mensagens de modo a atingir os seus objetivos. Na década de 50, aquilo que tinha sido posto em prática até então, foi posto em causa pelas modificações que se faziam sentir a nível económico e social e não por decisão do poder. Tenta-se assim, “redespertar como bastiões do anticomunismo e do paradigma ruralizante (...) sobretudo a nível da educação, da juventude ou da organização corporativa, num curioso jogo de aparências e mudanças *invisíveis*” (Rosas, 2001, p.1051). Embora muito se tenha mantido do carácter nacionalista e do seu tipo de discurso, tal como das suas ideologias e da forma de as fazer chegar à população. A verdade é que estas foram rigorosamente formalizadas devido às necessidades do tempo. O governo ia assim enfraquecendo, deixando de ter a capacidade de moldar e ajustar fosse o que fosse no nosso país (Rosas, 2001). As *necessidades do tempo* deviam-se ao avanço e aumento da indústria e à modernização da economia e da própria sociedade. Neste momento, o Estado embora mais fragilizado por ser obrigado a tomar atitudes devido a fatores a ele externos, mantinha a confiança no seu regime e poder. Como seria de esperar, também a educação sofreu com este abanão político-social. Com o aumento da necessidade de produzir e para bem da economia nacional, o Ministério da Educação e as organizações



// António de Oliveira Salazar, fundador e líder do Estado Novo visita obras da Ponte de Santa Clara em Coimbra, 1952.



// Chegada a Lisboa de um carregamento de trigo americano importado ao abrigo do Plano Marshall, Também conhecido como programa para a recuperação Europeia, sendo um plano dos EUA destinado à reconstrução dos seus Aliados Europeus após a 2ª Guerra Mundial. 1950.

corporativas começaram a retirar a ideia de criar um novo homem, passando a dar prioridade à criação de mão de obra qualificada. “As prioridades da acumulação e do mercado, silenciosamente, iam substituindo as do *espírito*” (Rosas, 2001, p.1051). Tínhamos assim um português “utópico, o homem tipo do novo regime, a moldar impositiva e autoritariamente pela ação bifacetada das *políticas do espírito* e da repressão definidas e aplicadas pelo Estado” (Rosas, 2001, p.1053).



// 25 de Abril de 1974, por Claudino Costa Madeira.

O ANTES E O APÓS DO 25 DE ABRIL

Com uma sociedade (estudantil, operária e militar) descontente e com promessas não cumpridas pelo regime, acabaria por se dar a revolução a 25 de Abril de 1974, já com Marcello Caetano no poder. Acabava o Estado Novo. Respirava-se liberdade e sentia-se, neste dia, um alívio nacional.

2.2. O SISTEMA EDUCATIVO



// “Cena de Escola” de 1960, Biblioteca Nacional de Portugal

O Sistema Educativo Português passou por diversas etapas e em todas elas sofreu alterações, da idade média à reforma pombalina, do liberalismo à república, como nos é mostrado no estudo sobre o Sistema Educativo Nacional de Portugal, Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo, elaborado pelo Ministério da Educação (OEI - Ministério da Educação de Portugal). Como já foi referido anteriormente, a época sobre a qual se debruça o estudo desta dissertação marcou aquela que foi a educação do tempo mas também a que vivemos hoje em dia e, “apesar de todas as

ambiguidades e contradições, este período tem um lugar importante no processo educativo” (OEI - Ministério da Educação de Portugal). Desde o golpe militar de 1926 que se verificaram alterações significativas naquilo que era a escola da altura, assinalada essencialmente “pela carga ideológica e pela doutrina do regime” (Campos, 2011). Essa base levou à criação da chamada escola nacionalista, dando azo a uma instrução da moral e da religião, com a chamada construção do homem novo de que nos falava Fernando Rosas (2001).

No regime, cuja liderança pertencia a Oliveira Salazar, a Educação estava entregue a Carneiro Pacheco. Este pretendia diminuir aqueles que eram os altíssimos valores de analfabetismo (comparando com o resto da Europa) e permitir que os portugueses tivessem acesso ao mínimo de cultura. Enquanto estas formatações eram processadas, aproveitavam para fazer com que a educação se tornasse “uma importante manifestação dos princípios ideológicos e doutrinários (...) procurando-se promover um consenso social, assente em valores inquestionáveis” (Campos, 2011). Na escola os slogans eram ensinados como se de uma doutrina se tratasse, o fazer “Tudo pela Nação, nada contra a Nação” e o respeito e obediência a ter por “Deus, Pátria, Família” eram os lemas que todos deveriam, conhecer, saber e exercer. Muitas das crianças da altura, hoje adultas, têm a noção da “cultura do medo e da pequenez medíocre que o salazarismo engendrou” (Santos, 2008, p.12), muitos deles relembram a forma como lhes eram transmitidas as matérias escolares e têm bem presentes as imagens e os textos que surgiam nos manuais. “Os valores e os ícones incutidos pelo regime Salazarista” eram “de tal forma fortes que estavam já enraizados na cultura e vivência dos portugueses”. Este sistema entrou então em vigor prolongando-se até depois da II Guerra Mundial (pós-guerra). Como alterações temos a redução



// O livro da primeira classe, 1941, p.34

| Como o ESTADO NOVO combate o analfabetismo | | | | | | |
|--|------------------------|--------|---------------------|------------------|---------|--|
| ENSINO PRIMÁRIO | | | | | | |
| ANO LECTIVO DE 1925-1926 | | | | | | |
| PESSOAL DOCENTE | | | ALUNOS MATRICULADOS | | | |
| Professores | Professores auxiliares | Total | Do sexo masculino | Do sexo feminino | Total | |
| 8.484 | 318 | 8.802 | 316.888 | 13.759 | 330.647 | |
| ANO LECTIVO DE 1943-1944 | | | | | | |
| PESSOAL DOCENTE | | | ALUNOS MATRICULADOS | | | |
| Professores | Professores auxiliares | Total | Do sexo masculino | Do sexo feminino | Total | |
| 10.865 | 2.482 | 13.347 | 460.219 | 61.349 | 522.068 | |

// Panfleto de promoção do Estado Novo, 1945.



// Fotografia de turma da Escola Primária do Bairro, 1954-55. Pode-se observar uma turma somente feminina, pela separação que se fez sentir nas escolas, colocando o ensino masculino separado do feminino.

de dois anos naquela que era a escolaridade obrigatória. O programa baseava-se na aprendizagem básica e foi abolido e proibido o ensino misto, separando-se a escolaridade feminina da masculina (coeducação), tema importante para a presente dissertação. Todas estas alterações tinham por base a “valorização dos princípios morais, nacionalistas e religiosos” (Campos, 2011). Sendo a ruralidade vista e imposta como uma forma de viver importante para enaltecer o ser português, convinha que as crianças dos meios rurais tivessem acesso à ideologia defendida pelo Estado. Foram assim criados “postos de ensino”, cujos professores apenas sabiam ler e escrever, embora fossem submetidos a uma avaliação moral e política para garantir que não eram contra o regime, mas sim a seu favor para melhor transmitirem os ideais políticos aos seus aprendizes. Aumentaram então os “mecanismos de inspeção, de modo a melhor controlar a atividade escolar” (Campos, 2011). A escolaridade obrigatória era de quatro anos, embora esta inicialmente só se destinasse ao ensino de jovens homens, passando em 1960 a estar disponível também ao sexo feminino.

Embora o analfabetismo afetasse grande parte da população portuguesa, foi posto de lado, deixando de ser uma prioridade. O facto do povo não ler nem escrever era, de certa forma, favorável por resguardar a população de uma “contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras”. Estas decisões provam que o regime valorizava e de certa forma se aproveitava da “ignorância característica das classes populares, ao ponto desta ser encarada como uma virtude (...) quanto menos instrução tivesse o povo, menor seria a sua capacidade em questionar as políticas do regime e a ordem social vigente, mantendo-se assim um clima de conformação geral” (Campos, 2011). Falando ainda do nível de analfabetismo e da vontade de

criar uma população ignorante, Rómulo Carvalho (1986) diz-nos que “se realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação”. Em 1936, o Ministério da Instrução Pública, que tinha como função a definição e implementação de políticas destinadas à educação, passou a denominar-se Ministério da Educação Nacional. Juntamente com esta mudança foram criadas a Mocidade Portuguesa Masculina e a Obra das Mães e mais tarde a Mocidade Portuguesa Feminina. Estas organizações trabalhavam junto da população mais jovem tendo marcado a educação no regime do Estado Novo. A intenção destas organizações era a mesma, tendo como função o despertar nos jovens a “formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família” (OEI - Ministério da Educação de Portugal). Assim, a escola primária despontava a necessidade de “vivificar o lugar que cada um ocupa na ordem social, através de uma dimensão integradora, que fomenta a coesão moral e o respeito das hierarquias vigentes” (Rosas & Brito, 1996, p.303). Percebemos assim que a escola que Salazar (juntamente com os que com ele governavam) pretendia criar, a tal escola nacionalista, “tinha como principal objetivo ensinar a ler, escrever e contar, considerando-se estas competências suficientes para preparar os jovens para a vida futura” (Campos, 2011).

Com a 2ª Guerra Mundial, deu-se “um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica” (OEI - Ministério da Educação de Portugal) entre 1950 e 1960. Diversas foram as modificações que marcaram este período quanto à política educativa, “verificando-se um intercâmbio de ideias e uma evolução do pensamento” (Campos, 2011). Os números começavam a ser importantes naquilo que



// Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional presente num evento da Mocidade Portuguesa. Elementos da Mocidade Portuguesa Feminina apresentam a saudação fascista ao governante, 1930 - 40. (AMS - Arquivo Mário Soares)



// Veiga Simão com Marcelo Caetano, em 1969, na então Lourenço Marques, de cuja universidade era o reitor (Global Imagens).

dizia respeito ao estatuto do regime português perante o resto da Europa, pelo que era necessário alargar os níveis de alfabetização, instruir para que aumentasse a mão de obra qualificada e fazer com que essa educação chegasse a mais jovens de modo a dar resposta às necessidades da abertura e da modernização que o crescimento económico exigia. Embora houvesse a noção da realidade e da necessidade de mexer com as decisões anteriormente tomadas, só a partir de 1960 é que se começam a sentir modificações significativas, “assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional” (OEI - Ministério da Educação de Portugal) que se verificava no país. Já com Marcelo Caetano no poder e com Veiga Simão na pasta da Educação surge aquela que foi “a última tentativa do regime nacionalista, no sentido de uma alteração global das orientações educativas” (Nóvoa, 1986, p.230-231). Veiga Simão, o último ministro da Educação do Estado Novo, mostrava-se “completamente contrário aos princípios básicos da educação do regime, questionando a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases do professorado” (Rosas & Brito, 1996, p.288).

Como nos diz Medina Carreira, a realidade educativa foi-se então alterando, “fomentando a educação pré-escolar” (extinguida anteriormente por se achar que essa etapa do crescimento infantil deveria ser feita no seio familiar) e “prolongando a escolaridade obrigatória”. Com a passagem de um regime autoritário para um democrático, a 25 de Abril de 1974, novas mudanças surgem e o sistema de ensino volta a sentir bastantes alterações e, “apesar dos conflitos sociais e dos debates ideológicos (...) desenham-se consensos quanto ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país” (OEI - Ministério da Educação de Portugal).

MANIFESTO

Ai dos que fingem abraçar estes princípios
de salvação nacional

- e dizem acompanhar-nos
na obra revolucionária
- e sabem que queremos ir ousadamente
pelas reformas sociais elevando o nível
económico e moral do povo
- e no fundo pretendem apenas
ADORMECER NA ESPERANÇA
as reivindicações mais vivas
- e aproveitar a paz que lhes conquistámos
PARA ESQUECER AS EXIGÊNCIAS
DA JUSTIÇA

ESSES

**NÃO SÃO NOSSOS
NEM ESTÃO CONNOSCO**

OLIVEIRA SALAZAR

// Manifesto, António de Oliveira Salazar, 1962

I 3 **MANUAIS ESCOLARES**

MANUAIS ESCOLARES

“

O Design de Comunicação
é o ramo do conhecimento do
qual depende a estratégia
comunicacional do manual
escolar, sendo responsável pela
organização da informação e
respectiva acessibilidade.

MARIA CARVALHO, 2010

”

I 3. MANUAIS ESCOLARES

O MANUAL ESCOLAR COMO LIVRO

A comunidade historiadora foi a primeira a interessar-se e a questionar-se sobre o objeto de que estamos aqui a tratar, o manual escolar, nos anos 60 (Choppin, 2009). O que é então este tipo de livro? Como e porque se diferencia de outros livros? Pode parecer fácil dar uma resposta a cada uma destas questões, mas a verdade é que não o é.

Choppin (2009, p.26-27) refere que Ian Michael (1990), gramático britânico, nos pode ajudar a perceber essa dificuldade ao dizer que “não é fácil de dizer se uma obra é ou não um livro escolar. Se importa pouco dar uma definição exata, no entanto, é necessário fornecer uma descrição aproximada, senão todas as obras remetem para essa categoria”. Temos assim que perceber quais os critérios que permitem classificar um livro como escolar e identificar um livro que não o seja. O mesmo autor diz-nos ainda que não seria correto chamarmos apenas de manuais escolares aos livros utilizados em estabelecimentos de ensino ou que são conhecidos para essa função, “a não ser para um período mais recente, particularmente nas regiões onde o sector educativo teve uma institucionalização tardia” (Choppin, 2009, p.27). Lembra-nos também uma realidade bem conhecida pelos nossos antepassados, falando-nos da educação doméstica, sendo esta a educação que acompanhou muitos meninos e meninas antes da escola se edificar.

Existe assim um “cruzamento entre o mercado escolar e o mercado doméstico”, este “tende a desaparecer, ao longo do século XIX, com a escolarização em massa” e “a elaboração dos programas de ensino”. “Os editores e os autores, por sua vez, têm interesse, por razões essencialmente económicas, em apagar a distinção entre ensino doméstico e ensino escolar” (Choppin, 2009, p.28).

Surgem então livros escolares com base em programas de ensino, destinados a diferentes idades, a diferentes tipos de educação.



// Livro de leitura da terceira classe, 1951, p.63.

Nesse sentido, os livros para crianças constituem o instrumento mais importante do processo de aculturação aos quais são submetidos os jovens portugueses alfabetizados. Eles dão lugar às formas literárias e iconográficas variadas, possuem objetivos específicos e adoptam estruturas particulares, mas assumem todos a mesma função socializadora” (Vidigal, 1996, p.387).

Passam a fazer parte do quotidiano das crianças e das famílias (pelo menos nos países desenvolvidos), passando de geração em geração (Choppin, 2009). Temos duas bifurcações que se interligam, a escola e a sociedade, existindo assim elementos que permitem “observar os movimentos recíprocos de reforço ou de deslegitimação” (Castro, Rodrigues, Silva & Sousa, 1999, p.10). Entre esses elementos “destacam-se os manuais escolares. Através destes podem analisar-se diferentes interações sociais, culturais e ideológicas que legitimam a função da escola” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.9-10).



// Capa de livro da segunda classe da escola elementar, Itália, 1942.

ESTADO NOVO

Os regimes percebem assim a importância que estes objetos podem ter para a divulgação das suas intenções. Alain Choppin (2009, p.41) diz-nos que “as obras destinadas aos jovens alunos tiveram, por muito tempo, objetivos essenciais de edificação religiosa, de submissão aos códigos morais e sociais” e mais tarde surgem como forma de “transmissão de saberes úteis” e de “inculcação de valores patrióticos”.

3. MANUAIS ESCOLARES

Os livros escolares surgem também como um “novo mundo [das crianças], para as quais alguns disseram que o capital se pode transformar em cultura, comporta ele mesmo uma dimensão comercial através da publicação de livros destinados às crianças; esse sector conheceu um desenvolvimento” (Stray, 1993, p.73-74).

Tendo já refletido sobre a historicidade do manual escolar, conseguiremos já responder às questões em cima colocadas? Françoise Huguet responde-nos, dizendo que se considera um manual escolar a partir do momento que esta é uma obra “explicitamente e exclusivamente destinada a uma instituição escolar”. O autor que temos vindo a citar, Alain Choppin, elucida-nos também neste ponto de dúvida, mostrando que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermediação deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”. (Choppin, apud Bittencourt, 2002 p.69). O manual escolar torna-se assim fundamental no que diz respeito à “alfabetização escolar” e à “regimentalização da escola” (Magalhães, 2011). Este facto foi necessário para a República Portuguesa, tendo esta tido “uma política concertada sobre a leitura, o livro e muito particularmente sobre o livro escolar”, “cumprindo a escola uma função pragmática e legitimadora da hierarquia e da constituição sociopolítica” (Magalhães, 2011).

“Neste sentido, o manual escolar constitui-se como um veículo potenciador de formas de estar e de ser, revelando-se um importante instrumento na construção de imagens sociais” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.10). Esta realidade foi importante para qualquer tipo de regime mas principalmente para os “mais autoritários, porque mais ciosos das suas *verdades*” acabavam assim “por controlar a produção e a circulação dos compêndios



// Livro de Leitura para a 4.ª Classe do Ensino Primário, ilustração de Fernando Bento, Livraria Avis, Porto, s.d.

escolares” (Monteiro, 2008, p.211). Este tipo de manuais dão autênticos “objetos culturais autoritários” e “escondem a sua historicidade” (Matos, 1990). O seu poder deve-se ao facto de impor “como verdade e como ciência determinado conhecimento” (Magalhães, 1999, p.279-301), “embora silencie muitos saberes” (Monteiro, 2008, p.211).

LIVRO ÚNICO

O regime de Salazar utilizou todas as potencialidades (que eram bastantes) deste tipo de livro. Para o comprovar, podemos utilizar as “disposições legais” que foram publicadas, ao longo do tempo, relativas a esta questão. Com Cordeiro Ramos no cargo de Ministro da Instrução, em 1932 e com o anexo do Decreto Lei nº 21/014, foram publicadas máximas que deveriam estar nos manuais aprovados, eram elas (Mineiro, 2007, p.175):



// O livro da primeira classe, 1941, p.34

a tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias; respeita a velhice: ela é depositária da experiência; nunca ponhas o teu interesse acima do da tua família, porque tu passas e a família fica; se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida; sejam as memórias da Pátria, que tivemos, o anjo de Deus que nos revoque à energia social e aos santos afectos da nacionalidade; mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando; no barulho ninguém se entende, é por isso que na Revolução ninguém se respeita.

Em 1933 “a escolha de livros e compêndios, dentro dos adoptados superiormente, é confiada individualmente aos professores e não pode ser objeto de resoluções coletivas tomadas em reuniões prévias convocadas para o efeito as quais estão proibidas” (Circular nº 22, de 15 de Outubro de 1933).

Mas foi, apenas a 24 de Novembro de 1936, decretado que “a cada classe escolar corresponderá um único livro, compreendendo as matérias de todas as disciplinas” (Decreto Lei nº 27/279, artigo 2º). No artigo 15º pode ler-se que foi decretada “a imediata caducidade de aprovação oficial de todos os livros do Ensino Primário”. A 21 de Julho de 1937, também por Decreto, afirma-se que o livro único estabelece o

termo a uma sobrevivência de anarquia⁴ pedagógica do demo-liberalismo⁵, que cada autor, algumas vezes desconhecido, permitia proclamar, em estranha pluralidade de conceitos fundamentais, a sua verdade, contra os interesses da ação formativa elementar e até nos domínios do indiscutível para a unidade moral da Nação.

Foi então feito um concurso público dirigido aos escritores portugueses em 1937, destinado à produção dos textos para o livro único. “Quem concorreu deveria ter recorrido a todos os excessos para demonstrar categoricamente o seu exaltado nacionalismo e espírito cristão” (Carvalho, 1986, p.767). Apesar de (muito provavelmente) os escritores terem feito esse esforço, os resultados não foram positivos e, por esse mesmo motivo, foi decretado em 1940 que “a elaboração dos textos e a sua ilustração colorida são confinadas a uma comissão de técnicos, escolhidos de entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico”. Essa mesma comissão uniu forças e trabalhou, tendo publicado no ano de 1941, o primeiro livro único destinado à primeira classe do Ensino Primário Elementar. No lançamento deste manual foi referido qual o papel deste tipo de livro, deixando bem claro qual o seu carácter ideológico (Mineiro, 2007, p.177): “o livro único para cada uma das outras classes está em adiantada preparação, e assim, ter-se-á em breve unificada a ação educativa da escola elementar,

4// Sistema baseado na negação de autoridade, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

5// Doutrina que preconiza o liberalismo político e económico. Sendo o liberalismo um sistema dos que professam ideias liberais (político-sociais ou somente políticas), in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.



// O livro da primeira classe, 1ª ed., 1941.



// O livro da segunda classe, 1ª ed, 1944.



// O livro de leitura da 3ª classe, 1ª ed, 1951.

obtendo-se com esta unificação não só um mais perfeito instrumento de ensino, mas igualmente a uniformização de um compêndio que importa transformar em veículo de cultura nacionalizadora”. O livro da segunda classe é então lançado em 1944 e o da terceira em 1951. “Os *livros únicos* manter-se-ão até 1967, 1972 e 1973, respetivamente, um período demasiado longo, cremos. A manutenção por tantos anos do livro único evidencia o imobilismo do regime” (Mineiro, 2007, p.177). Foi este “o progressivo reforço da identidade de instrução e escolarização, nas primeiras décadas do Estado Novo, tendo por objetivo uma lógica basista e minimalista da escolarização elementar” que transformou o “manual escolar em livro único e numa verdadeira antropologia” (Magalhães, 1999, p.286). O livro único surge com o “propósito *antropologizante*, aspirando à moldagem dos alunos através de conteúdos centrados numa axiologia hierarquizadora tendo em vista a harmonia social” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.10). Torna-se assim importante compreender a relação Escola, Estado e Sociedade, de forma a clarificar os elementos que estruturavam e conduziam a educação da época, como nos mostram as três autoras acima referidas. Estes livros,

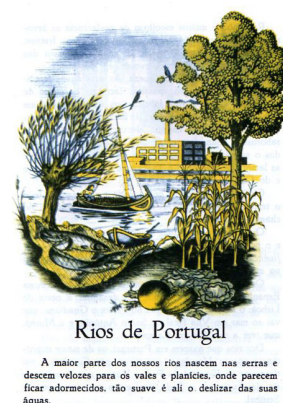
ocuparam um lugar privilegiado nas escolas, assumindo o currículo prescrito, limitado e pouco elaborado, que a elite política pretendia implementar. As suas imagens, cumprindo o objetivo de modelação de consciências, encerram parte do vazio de criatividade que caracterizava a escola nesse período (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.10-11).

Torna-se assim complexo perceber o significado das imagens encontradas nessas obras, mas “reconhece-se que produziram imagens pessoais e idiossincráticas nas histórias de vida dos sujeitos”, pelo que perceberemos e explicaremos mais à frente. Perceber e Explicar o quão importantes podem

ser as imagens tanto na formação do aluno como pessoa, como na transmissão de mensagens subliminares por parte do poder. Embora saibamos, à partida, que “associam-se às imagens dos manuais muitas das vivências que identificam e afirmam as pessoas no jogo social. E as memórias, individuais e coletivas, evidenciam, como cada um, com as marcas que recebeu, foi delineando o seu projeto de vida” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.11).

Nos livros que acompanhavam a caminhada estudantil dos portugueses mais novos viam-se representados diversos sectores que faziam parte da sua vida, dos seus dias. João Tiago Santos (2008), na sua dissertação de mestrado já antes citada, transmite-nos essa mesma ideia, dizendo que nesses materiais eram mostradas oposições tais como a ordem/desordem, a decadência/prosperidade, o Estado da Primeira República / Estado Novo. Diz-nos também que “a mensagem era passada de forma simples, *realista* e direta e a comparação efetuada era muito explícita passando uma mensagem clara”, com o intuito de passar o “retrato da situação de Portugal” através de uma comparação entre o antes e o depois, entre o *mau/bom*. As mensagens eram transmitidas pelos textos mas principalmente pelas imagens que ilustravam a matéria escolar. Nessas dualidades surgiam também as diferenciações entre o homem e a mulher, entre a função de cada um na sociedade da altura, ajudando assim a estereotipar a forma como as pessoas tratavam esse assunto.

Dentro daquilo que são os *livros únicos* e, estando-se a focar o período de Estado Novo, destaca-se o seu alcance social e a sua intensa utilização. Salientam-se também pela diversidade de temáticas neles contida e pela sua potencial força normativa, tendo por isto sido alvo de um maior investimento e controlo (Monteiro, 2008, p.211).



// O livro de leitura da 3ª classe, 1ª ed., 1951, p.35.

O GÉNERO



// Parte interior da capa de
"O livro da primeira classe"
1941.

“

Tu a quem sempre dei bons exemplos, te levei à igreja e se não foste à escola foi por teima do teu pai que é de opinião dele as raparigas não terem precisão de saber ler (...) pois o destino das mulheres é este.

BARRENO, HORTA, & COSTA, 2010

”



// Polly Becker, The New York Times, "gender bases in science"

I 4. O GÉNERO

4.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E EDUCATIVA

Torna-se importante perceber de que modo eram encarados os géneros e de que forma se vivia a diferenciação existente entre eles. Não menos importante é entender de que maneira isso se refletia, tanto na sociedade como na escolarização, ao longo dos tempos. Iremos então tentar perceber quais foram os avanços e/ou recuos nas realidades social e educativa no decorrer da História.

A civilização ocidental desde há muitos séculos que tem vivido lado a lado com a diferenciação entre os papéis masculinos e os femininos. Esta distinção foi seguindo, ao longo do tempo, uma linha baseada na superioridade do género masculino perante a inferioridade do género feminino (Duby & Perrot, 1990). A existência de diferenças entre géneros é construída nos quadros ideológicos dominantes e traduz-se em atitudes sociais “condicionadas pelos recursos materiais disponíveis e pelas relações de poder que se estabelecem entre os diversos grupos que compõem uma sociedade, num momento determinado” (Nunes, 2007, p.46). Segundo Maria Teresa Nunes (2007), podemos diferenciar dois níveis de análise, uma para o homem e outra para a mulher. O primeiro diz respeito à variedade e à modificação que os conceitos definidores de ambos os sexos sofrem numa determinada sociedade, numa época e ao longo de toda a história. Um segundo nível refere-se aos “elementos estruturantes do pensamento social” onde os conceitos anteriormente referidos são concebidos e vão passando de geração em geração, onde “conferem laços de continuidade às alterações que se vão processando ao ritmo das mudanças conjunturais que pautam a evolução das sociedades” (Nunes, 2007, p.47).

Os conceitos atribuídos a homens e mulheres e a sua conotação valorativa são próprios de cada época, por isso e tomando esta realidade como ponto de partida, procederemos a um enquadramento quanto ao papel dos géneros fundamentando-nos na história, na sociedade e na educação.

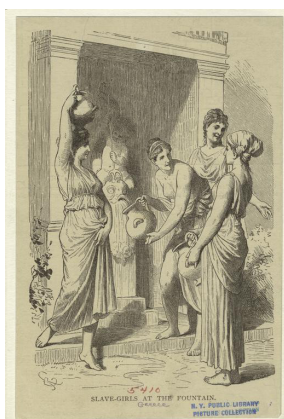
ANTIGA GRÉCIA

A Antiga Grécia era composta por diversas cidades das quais se destacavam duas, a cidade de Esparta e a de Atenas. Este destaque tornou-se mais evidente a partir do século VI antes de Cristo. Em Esparta os homens eram instruídos pelo Estado, de pequenos até se tornarem adultos (Lonis, 1998). O Estado pretendia que todos os jovens cidadãos tivessem preparação militar, por este tipo de educação fazer parte daquela que era a sua cultura. Assim para que existisse mão de obra militar, os jovens eram instruídos desde os 7 anos de idade, altura em que saíam de casa dos seus pais e passavam a viver em tendas ou barracas nas quais tinham que se auto-sustentar. A escolaridade consistia em aprender a ler e escrever, para além da componente militar (nunca posta de parte). A parte lúdica era entregue ao canto e à dança, embora só fosse permitido o canto em coro por fomentar as artes guerreiras e a disciplina (Coccia & Bermanni, 1970; Monroe, 1979).

As mulheres tinham também uma educação rigorosa, dedicavam-se ao atletismo, à corrida, ao lançamento do dardo e do disco. Pretendia-se que, com estas atividades físicas, as mulheres fortalecessem o seu corpo porque de si surgiriam descendências fortes, robustas e saudáveis (Rocha, 2009). Eram assim preparadas para darem à luz aqueles que seriam os futuros guerreiros de Esparta, “guerreiros destros e valentes” (Coccia & Bermanni, 1970, p.45). As *típicas* funções da mulher eram deixadas a cargo dos escravos.



// Homens e Mulheres, Antiga Grécia, 1804, Mid-Manhattan Library.



// “Escravas na fonte”, “Slave-girls at the fountain”, 1882.

O facto de Esparta estar isolada de tudo aquilo que a rodeava, acabava por a tornar numa cidade fechada no que diz respeito aos novos valores sociais e económicos que começavam a surgir (século V a.C.). Por sua vez, a cidade de Atenas tornou-se *guia do mundo grego* pela sua abertura democrática. Foi então que começaram a dar maior importância ao “desenvolvimento completo do ser humano” e não apenas ao culto do físico e da preparação militar (Rocha, 2009, p.16). Pode-se assim afirmar que a criação da escola se deveu aos filósofos gregos da altura (Coccia & Bermani, 1970).

6// professores gregos que por norma não provinham da cidade de Atenas e criticavam o tipo de educação lá praticado. Davam aulas de tudo desde que fossem remunerados e defendiam que não existem verdades nem ideias absolutas e universais, levando assim à crítica por parte de outros filósofos, Sócrates é um exemplo. (Monroe, 1979)

A escola grega tinha três objetivos fundamentais, a aprendizagem e a procura da verdade, o saber apreciar todas as formas de arte e a aquisição de disciplina e da moral. Baseada nestas três finalidades, a educação dos rapazes consistia num primeiro curso onde aprendiam a gramática, a música e a ginástica. Quando terminavam esta etapa, aqueles que tinham possibilidades económicas, completavam a escolaridade até aos dezoito anos, altura em que se tornavam ativos na política da cidade. Tendo assim uma proximidade com os adultos, tornando-se desde cedo críticos e ativos na democracia (Coccia & Bermani, 1970; Monroe, 1979).



// Escola de Atenas, Rafael Sanzio, 1509.

“No século V a.C., a educação grega atingiu o seu auge, traduzindo-se num novo individualismo, o que originou uma separação do Homem do Cidadão” (Rocha, 2009, p.17). Considerava-se assim que todos os cidadãos eram livres e, se quisessem ter um cargo público teriam de se esforçar e apenas o conseguiriam por mérito próprio e não com base no seu berço. Esta alteração na educação grega fez com que surgisse uma nova categoria de professores, os sofistas⁶.

7// a sua função era a administração da educação das crianças romanas (Rocha, 2009).

Mesmo com Atenas a seguir a linha democrática, as mulheres não tinham permissão para beneficiar da vida pública nem mesmo dentro de casa. Eram preparadas para casar até porque “o casamento está para a rapariga como guerra para o rapaz” (Rocha, 2009, p.17). Os casamentos davam-se por volta dos catorze anos e eram cerimónias programadas pelas famílias (Brulé, 2003). As mulheres que provinham de famílias pobres acabavam por ter permissão para sair de casa, podendo ir às compras, cuidar dos animais e tomar conta de bancas nos mercados. Tinham assim mais liberdade do que mulheres que pertenciam a famílias mais ricas mas, por outro lado, as com mais posses apenas tinham de tecer e fiar, o resto dos encargos domésticos eram da responsabilidade dos escravos da casa. Nos finais do século V a.C. as mulheres passam a poder frequentar os banquetes, numa primeira fase apenas sentadas, depois passaram a poder acompanhar os homens (Lefkowitz, 1970).



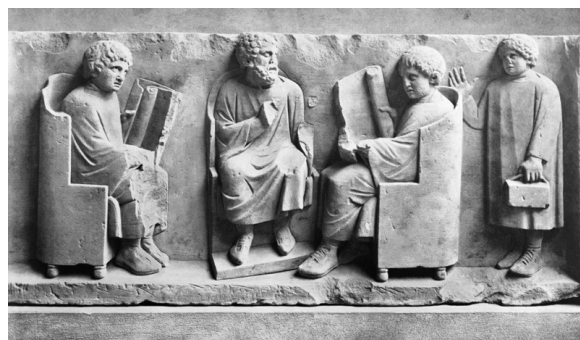
// Recherches sur les costumes, les mœurs, les usages religieux, civils et militaires des anciens peuples d'après les auteurs célèbres, et les monuments antiques, Didot (1804), autor da ilustração Joseph Malliot.

IMPÉRIO ROMANO

Passamos então de duas cidades importantes naquilo que foi a educação do mundo grego, para aquela que não foi apenas um cidade mas sim um Império, o Império Romano, que se tornou de tal forma importante que continua a influenciar a atualidade, principalmente no que diz respeito ao papel da mulher (Rocha, 2009).

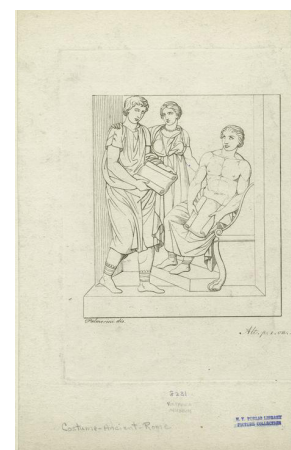
Os gregos foram uma grande influência para aquela que foi a organização da sociedade romana (Veyne, 1989). Este efeito surgiu, na grande maioria, pelas imigrações dos filósofos e sofistas gregos que, aquando da sua ida para Roma, criaram o papel de pedagogo⁷ (Rocha, 2009). As amas e os pedagogos eram responsáveis pela educação das crianças desde muito cedo,

tinham como função ensinar e educar. Os rapazes e raparigas eram ensinados até aos 12 anos, altura em que o rapaz continuava a estudar (caso pertencesse a uma família com poder monetário para tal) e a rapariga, estando em condições para executar as funções de casa, era enviada para o lar dos seus pais (Veyne, 1989). Nesse tempo os casamentos e os divórcios eram informais, quando um casal se divorciava o pai é que ficava com a guarda dos filhos e a mulher apenas com o que tinha antes de se casar. Casar e divorciar era um ato banal pelo que chegavam a existir, dentro da mesma casa, filhos de diversos casamentos mas do mesmo homem (Veyne, 1989).



// A Roman school, BBC.

Embora as mulheres de Roma não tivessem tanta liberdade nem tantos direitos como os homens, acabavam por ser, de certa forma, notáveis podendo mesmo ocupar o cargo de *sócias* dos seus maridos. Mesmo assim a base natural do viver em sociedade consistia no homem que fosse *senhor* da sua mulher, das suas filhas e dos seus escravos (Veyne, 1989). O pai era símbolo de autoridade e justiça, a ele era confiado o destino dos seus filhos logo à nascença, tendo acontecido casos em que os pais decidiam abandonar as crianças e as deixavam junto da lixeira, crianças essas que na maioria das vezes não sobreviviam, eram adoptadas por outras famílias ou então transformadas em escravas. Era tal a autoridade do membro superior da família, que terminando esse seu *reinado* apenas na hora da morte. A mãe, com o seu papel mais meigo e carinhoso, muitas das vezes fingia esse abandono às escondidas do marido, dando a criança a vizinhos para que, quem sabe um dia, a libertassem (Veyne, 1989). Com o fim da República e o início do Império (século II d.C.) foram sentidas bastantes



// Homem e Mulher Romanos, Giuseppe Micali 1810, (Mid-Manhattan Picture Collection)

8// centro da atividade política da cidade (Rocha, 2009).

diferenças no que diz respeito aos papéis sociais masculino e feminino, esta alteração deveu-se à enorme influência cristã (Nicholas, 1999). A igreja proibia a ocorrência de um segundo casamento para além de apelar à castidade e virgindade. Implementou nessa sociedade a máxima de que tanto homens como mulheres fazem parte da comunidade e que ambos são pecadores. As esmolas recolhidas, muitas ou poucas, era direcionadas para os pobres por serem aqueles que mais necessitavam. Com isto as mulheres mais ricas tornaram-se socialmente importantes por serem elas as que investiam na igreja e nas suas obras (Brown, 1989). A República Romana tinha definido uma educação pública onde as crianças iam com os pedagogos para o fórum⁸ mas, nesta renovação que transformou Roma num Império, começou-se a dar importância à educação privada. Assim, a escolaridade passa a ser feita no interior de mosteiros.

IDADE MÉDIA

É com as alterações da época anterior, com a diferenciação entre educação pública e privada que se dá início à idade média (século V). Nesta nova fase da história o homem continua a ser dominante mesmo que a mulher tenha um estatuto elevado pelas suas doações e obras em função da igreja, como foi mostrado anteriormente. O indivíduo do sexo masculino pagava aos pais da sua futura esposa para que ela deixasse de lhes pertencer e ficasse a ser sua e assim se manteve até ao século XII. A partir deste século os papéis invertem-se, os pais passam então a pagar a quem quiser ficar com as suas filhas. O casamento passa a ser um evento político e economicamente importante (Nicholas, 1999). Continua então a sentir-se a diferenciação de género e “esta diferença de regime entre homem e mulher, ele senhor do seu mundo, ela encerrada numa série de interditos, é ainda mais clara



// Costumes do povo no século XIV: jardineiro italiano e lenhador. Lavieille, Jacques Adrien, 1977 (Mid-Manhattan Picture Collection).

quando se tratava do divórcio”. O esposo poderia separar-se de sua esposa na eventualidade de ela cometer, por exemplo, adultério ou aborto mas, caso fosse a mulher a pedir o divórcio era morta e atirada para a lama, pois a única justificação para o seu pedido era o ter sido infiel. A mulher era sempre a culpada pela ocorrência de abortos, de mortes infantis e de controlo da natalidade (contraceção) (Rouche, 1999). Tendo surgido influências por parte dos germânicos, a concepção familiar deixou de contar com um grande número de elementos, para se tornar algo mais *nuclear*, em que a escolha do futuro dos filhos passou a ser responsabilidade da mulher, embora o marido continuasse a ser o sujeito dominador. A mulher tinha um papel ativo na sociedade medieval, trabalhando na tecelagem, como enfermeira, padeira ou mesmo como ajudante do seu marido em atividades exteriores às do lar, o seu trabalho era encarado como um complemento do rendimento familiar (Rocha, 2009). Apesar desta emancipação, as diferenças eram sempre sentidas. Quando um homem e uma mulher eram contratados para o mesmo tipo de trabalho o homem era sempre melhor pago, podendo a mulher assumir o lugar do marido aquando da sua morte, regra esta muitas vezes *esquecida* (Nicholas, 1999). Também, quando a vida terminava para os maridos, as heranças eram instantaneamente repartidas por todos os herdeiros, deixando a mulher numa situação complicada. Os maridos, pensando previamente no assunto, compravam lugares em conventos para que as suas esposas e filhas pudessem ter uma casa. Muitas mulheres conseguiam manter-se economicamente estáveis casando uma segunda vez (Nicholas, 1999). No final do século XIV a mulher surge como que se de uma feiticeira se tratasse. Os seus conhecimentos médicos começaram a ser vistos como um lado secreto e esse facto assustava as pessoas da altura que começavam a questionar: “se a mulher tem o poder de curar através de meios simbólicos ou do uso das plantas, será possível



// A Queda da Graça, Hugo van der Goes, 1480.

imaginar que não é capaz de fazer mal àqueles que a rodeiam por meio de processos semelhantes?” (Sallman, 1991, p.525). Eram assim condenadas por feitiçaria principalmente no século XV até ao final do século XVII. Uma das explicações para este lado *obsuro* baseava-se na Bíblia, na criação de Eva e na sua expulsão do paraíso. Aproveitava-se para justificar o porquê de o homem ser superior relativamente à mulher, pois a mulher foi criada a partir de uma costela do homem. E mais,

sendo a costela um osso curvo, o espírito da mulher não podia ser senão turvo e perverso. (...) Se Satanás tentou Eva foi Eva que seduziu Adão e o conduziu ao pecado: a mulher é diretamente responsável pela queda do homem (Sallman, 1991, p.521).

Entre os século XI e XV, não existiram muitas alterações nos papéis da mulher e da criança, sentindo-se porém alguns sinais de mudança (Rocha, 2009).



// Portugal, Auguste Racinet, 1876-1878 (Mid-Manhattan Picture Collection)

IDADE MODERNA

Entrando na Idade Moderna sentem-se alguns sinais de mudança embora tudo se mantivesse até então igual, baseado na diferenciação do género.

Do século XVI ao século XVIII há um aceso debate entre homens e mulheres, tal debate está ligado ao clima de instabilidade sócio-política e de deterioração dos quadros de referências, no momento em que o modelo eclesial se fende em redes de espiritualidade, em que se organizam socialmente novas práticas de crenças e em que o Estado se apoia – sobretudo no século XVII – no mercantilismo económico (Farge & Davis, 1991, p.11).

Nesta época histórica o homem mantém-se como o detentor de todo o poder e autoridade, já a mulher continua desde cedo a ser acostumada e ensinada a resolver questões de foro familiar. O trabalho doméstico feminino é visto como um culto à oração e com isso difusor de bem estar e alegria (Chartier, 1990). É na Idade Moderna que surge uma maior preocupação naquilo que era a educação das crianças. Começam a surgir diversas opiniões quanto à melhor forma de o fazer. Erasmo de Roterdão defendia que a educação deveria ser doméstica dizendo que é “no seio da família, e antes de mais na imitação dos pais, que a criança aprenderá costumes e maneiras”, reconhecendo porém que “é na escola que está o futuro da civilidade” (Revel, 1990, p.176).



// “Les cribbleuses de blé”,
Gustave Courbet, 1854.

Já Coménio afirmava que “o objetivo máximo da educação era ensinar tudo a todos, sendo que o ensino teria de ser simples e claro; começar por se explicar a ideia geral e, só depois incidir nos pormenores” (Rocha, 2009, p.23), defendia assim que não se deveria avançar para a matéria seguinte se a anterior ainda não tivesse sido absorvida e entendida. Este autor foi bastante importante para a educação, tendo escrito sobre a forma como as mulheres mães deviam fomentar a educação na sua casa nas crianças até aos 6 anos, ensinamentos que deveriam ser simples e claros. Após essa fase e dos 6 aos 12 anos as crianças passavam para a Escola Vernácula, escola essa que os preparava para o ensino superior e instruía também aqueles que não tinham possibilidade para seguir os estudos (Monroe, 1979). Sendo estes trabalhos concedidos à mulher, ela continuava mantida dentro de casa, não fazendo parte da vida pública. Era mãe e mulher, cuidava, alimentava, educava, tratava. Surge então a *escrita para as mulheres*, estas passam a poder gerir o seu dinheiro, a sua fortuna, podendo assim escrever testamen-



// The fashions of the XIX, Geszler, 1817 (Mid-Manhattan Picture Collection)

tos e contratos de casamento (Castan, 1990). Com a chegada da Revolução Francesa (1789-1799) e com a participação ativa das mulheres, o homem percebe que poderia perder o seu prestígio e a sua superioridade com tal atitude feminina porque, até então “as mulheres eram consideradas como a representação do privado, e a sua participação ativa enquanto mulheres na praça pública era rejeitada praticamente por todos os homens” (Hunt, 1990, p.26). Sente-se assim a necessidade de definir territórios (Hunt, 1990) privado para a mulher, público para o homem e com isto defender a mulher, por ser um “ser frágil que é necessário a todo o custo preservar, sendo que o maior receio dessa época é que a igualdade entre sexos causasse a anarquia” (Rocha, 2009, p.25).

É no final do século XVIII e iniciando-se o século XIX que surge a igualdade de géneros, “a verdadeira emancipação da mulher” (Rocha, 2009, p.25). Com a chegada da revolução industrial aumentou a carência de



// Operária a colocar em caixas, latas de conserva, numa fábrica do sul do País, Indústria Portuguesa, Out. 1946, in Rosas, Fernando (Coord.) (1994), O Estado Novo, in Mattoso, José (Dir.), História de Portugal, Lisboa.

mão-de-obra nos campos e aumentaram também as fugas para as cidades e a mulher passa a ter papel ativo no mundo do trabalho, trabalhando em fábricas. Assim as famílias numerosas, para que fossem muitas mãos a trabalhar no campo, diminuem e começa a existir um maior contacto entre vizinhas, principalmente do sexo feminino (Castan, 1990).

SÉCULO XIX

O século XIX ficou marcado por diversas revoluções, manteve o sexo masculino como dominador em relação ao sexo feminino, sendo o casamento e a família são cada vez mais valorizados. O trabalho doméstico feito pela mulher continuava a ser muito bem visto comparativamente a outros tipos

de trabalho, visto a mulher ter entrado para o mundo laboral. O seu salário enquanto trabalhadora noutras áreas era visto como uma mera ajuda e por isso mesmo desvalorizado, tentando sempre mostrar que o lugar da mulher é em casa, cuidando da habitação familiar, dos seus filhos e do seu marido. Embora, em casos de famílias bastante carenciadas, o salário da mãe juntamente com o do pai viesse ajudar bastante nas contas familiares e na sobrevivência de todos os indivíduos dessa mesma família (Perrot, 1991). Assim, “a mulher não pode dispor dos seus bens na comunidade” e no fim do século XIX “o salário do casal era pago ao marido. A mulher só é protegida nos seus bens pelo regime dotal⁹, em clara recessão, ou pela separação, que pressupõe contrato, prática de ricos também ela em recuo” (Perrot, 1991, p.122).

“Com o desenvolvimento das teorias educacionais e sociais que decorreram ao longo do século XVIII e XIX, a criança é colocada no centro da família” (Rocha, 2009, p.26), ou seja, por a criança ser o futuro da sua família necessitaria de um forte acompanhamento a nível afetivo, educativo, económico e existencial, “é através dela que se perpetua o nome e os ideais da família” (Rocha, 2009, p.26). Sendo assim, o primeiro contacto educacional continuou a ser feito por parte da mulher (mãe), tornando-se da responsabilidade paterna apenas quando a criança crescia, principalmente se o filho fosse do sexo masculino. Quanto se tratava da educação de uma filha, a atenção prestada por parte do pai “é mais excepcional, salvo em certos meios intelectuais, frequentemente protestantes” (Perrot, 1990, p.155). Por a mulher da altura ter tido pouca escolarização é encarregada de ensinar às filhas mulheres as lides domésticas.

9// “é aquele em que conjunto de bens designado dote é transferido pela mulher, ou alguém por ela, ao marido, para que este, dos frutos e rendimentos desse património, retire o que for necessário para fazer frente aos encargos da vida conjugal, sob a condição de devolvê-lo com o término da sociedade conjugal.” (http://www.centraljuridica.com/doutrina/129/direito_civil/regime_dotal.html, 30/9/2014).



// Jovem mãe da Castanheira, Serra da Estrela (Maria Lamas, *As Mulheres do Meu País*, pág. 161, 1948-50. *Au Féminin*, nº 8).

Aqueles que tinham acesso à escola eram divididos por cursos também eles diferenciados por sexos, existindo cursos para homens com base em *funções sociais* e cursos para mulheres que “incidiem, sobretudo, no governo da casa e cuidado com os filhos e marido” (Rocha, 2009, p.26). Este século fica então marcado por ser “sombrio e triste e opressivo para as mulheres”, “será preferível dizer que (...) é o momento histórico em que a vida das mulheres se altera (...) o momento em que a perspectiva de vida das mulheres se altera”, sendo um “tempo da modernidade em que se torna possível uma posição de sujeito, indivíduo de corpo inteiro e atriz política, futura cidadã” (Fraisie & Perrot, 1991, p.15).



// J. Howard Miller's, "We Can Do It!", 1943.

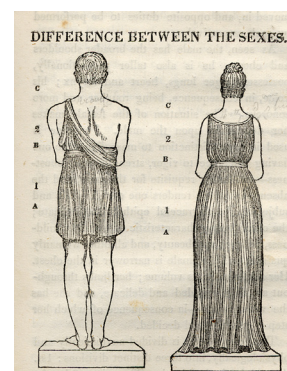
SÉCULO XX

No início do século XX assiste-se à sucessão de guerras que “desafia aos seus anos de massacre, de crise e de ditadura”, passando depois para o avanço tecnológico. Nos anos 20 a mulher começa a combater pelos seus direitos e surge, nos Estados Unidos da América “um modelo de mulher moderna, que modela a nossa perspectiva da mudança dos papéis sexuais no século XX mas cujo conformismo iguala a sua força de emancipação” (Thébaud, 1991, p.27). Esta época será melhor retratada no decorrer da dissertação, tendo como foco a situação portuguesa.

4.2. ESTUDOS DE GÊNERO E ESTEREÓTIPOS

Walter Lippman, nos anos 20, escreveu sobre a análise da natureza e a formação da opinião pública, mencionando pela primeira vez a “definição de estereótipo, enquanto imagem interposta entre o indivíduo e a realidade” (Amâncio, 1994, p.35). Essa matéria poderia muito bem resumir-se a uma frase por ele escrita e contida na obra anteriormente mencionada, “the world outside and the pictures in our head” (Lippman, 1922, p.29). Muitas são as referências a testes do autor e a esta situação, não fosse ela o despertar do estudo psicológico baseado na análise da forma com o indivíduo se relaciona com a realidade, podendo muito bem ser uma influência para os estudos que se foram desenvolvendo a partir dos anos 30, estudos esses com base nos estereótipos (Amâncio, 1994, p.35).

A imagem criada para aquilo que é ser homem e ser mulher, a formação de estereótipos de gênero, “é vista como resultante do sistema de valores dos indivíduos (...) constituindo uma ordem significativa da realidade que lhes permite orientar-se e adaptar-se” (Amâncio, 1994, p.35). Para Lippman, os estereótipos criam falsas generalizações, podendo estas ser temerárias e difíceis de alterar, tendo para isso que se apostar numa educação em que as pessoas fossem conscientes quanto à não existência de motivos para tais juízos. A maioria das sociedades divide todas as características do ser humano em dois, atribuindo uma das metades ao homem e outra à mulher (Mead, 1935). Existe então, como sabemos, uma assimetria na visibilidade conferida a mulheres e homens, existindo portanto uma “oposição, conceptual e analítica, entre as categorias de homem e mulher” (Amâncio, 1992, p.127), segundo Mitchell (1986).



// “Os Princípios da Frenologia e Fisiologia Aplicada às Relações Sociais do Homem”, L. N. Fowler, 1842.



// Ilustração para um cartaz sobre gênero (1995), sem referência do autor.

“A noção de gênero enquanto construtor definidor de uma subjetividade do sexo biológico” (Amâncio, 1992, p.9) fez com que os psicólogos sociais se desmarcassem da noção de sexo enquanto característica individual dos sujeitos, noção essa que, segundo Maccoby e Jacklin (1974) estabelecia uma divisória paralela entre o sexo biológico e psicológico, dando assim origem à psicologia diferencial dos sexos cujos resultados eram inconscientes e que quase não se distinguiam dos preconceitos dos autores desses estudos (Shields, 1975). Cria-se assim uma nova característica social, o sexo, critério ao qual estão associados conteúdos descritivos (Tajfel, 1972) e normativos de modos de ser e de se comportar. Porém, quando os psicólogos sociais, até há bem pouco se referiam ao *homem* (conceito universal de indivíduo) referiam-se apenas ao sexo masculino e a mais nenhum até porque, se dedicavam a estudar temas como a religião, a etnia ou a nacionalidade sem nunca refletir sobre a categoria gênero ou sexo (Amâncio, 1994). Seja como construção de formas de ser ou de comportamento, seja como variável pertencente a cada sujeito. Os resultados obtidos através do estudo de indivíduos do sexo masculino eram generalizados, sendo tomados como resultados também do sexo feminino (Hurtig & Pichevin, 1985).

O objeto de estudo dos psicólogos sociais passa de se dedicar às diferenças entre homens e mulheres, para se centrar nos sistemas de crenças relacionados com o gênero (Deaux, 1985).

Os americanos investigam estas questões desde os anos 70 (Unger, 1986), recebendo críticas por parte de alguns investigadores/psicólogos europeus que diziam que eles não conseguiram acompanhar o movimento que levou a uma desvio do objeto que se está a estudar e que ajudam ao aumento e à criação de mais questões, ao invés de tentar dar respostas às questões

já existentes (Hurtig & Pichevin, 1986). Embora dez anos depois tenham reconhecido o quanto é necessário considerar as relações intersexos (Turner & Giles, 1981) no que diz respeito à análise da discriminação intergrupos. A escola de Genève, sobretudo devido aos trabalhos de Willem Doise (anos 70), foi a única que não omitiu a existência da variável sexo (Amâncio, 1994). É também de salientar que foi fundamental o trabalho feito pelos psicólogos sociais da Suíça, permitindo relacionar as representações associadas ao sexo biológico com a construção de identidades quer masculinas, quer femininas.

Há muito tempo que se considerava uma evidência o facto da diferença biológica entre sexos implicar diferenças psicológicas entre géneros (segundo as ciências sociais e autores como Freud e Durkheim), diferenças essas que, com a continuação dos estudos em torno desta temática, ligam a mulher a um campo relacionado com relações e afetos e os homens a uma maior preocupação pela competência, independência e autonomia (Doise, 1994), mostrando também que o feminino é dependente e submisso e que, pelo contrário, o masculino é dominante e prima pela instrumentalidade (Amâncio, 1994).

Com o passar do tempo muitas coisas se foram transformando refletindo-se, por um lado, no passar a dar-se importância às dissemelhanças entre indivíduos de diferentes sexos, importância essa dada por cada vez mais investigadores, que ligam o tema a um campo social e não à natureza. Por outro lado, toma-se atenção ao tipo de condições que levam ao aumento da diferenciação de género, condições essas que poderão também fazer desaparecer ou inverter a situação (Doise, 1994). Willem Doise, no prefácio escrito para um dos livros de Lúcia Amâncio (1994), diz-nos ainda que,



// José de Almada Negreiros, Maternidade, 1935, Centro de Arte Moderna.



// José de Almada Negreiros, sem título, Centro de Arte Moderna.

já não é a natureza dos seres que define as suas características psicológicas, antes a explicação se torna mais relacional: é a natureza do tecido das relações em que as pessoas participam que modela a maneira como elas se comportam em relação aos outros, como elas se representam reciprocamente e como se constroem uma identidade própria.

É-nos então necessário perceber o porquê destas alterações, para que consigamos também delimitar estes acontecimentos a nível histórico e social, percebendo de que forma pensava a sociedade na altura que nos propomos estudar. Para que percebamos a concepção dos seres homem e mulher e de que forma isso interferia no seu dia-a-dia e na sua forma de agir e pensar temos de recorrer à história porque

o peso da história das relações entre homens e mulheres, das construções que definem o masculino e o feminino e a forma como elas interferem na vida quotidiana e na organização social são algumas das razões que conferem ao sexo e ao género um estatuto analítico que ultrapassa, muitas vezes, os quadros dos modelos estabelecidos e as fronteiras das próprias disciplinas (Doise, 1998).



// "Epitome", Andreas Vesalius, 1543 (HMD Collection).

NAScer HOMem / NAScer MULHER

O estudo que pretendia perceber as diferenças entre géneros iniciou-se com a investigação e fundamentação de mitos, por Shields em 1975 e por Caplan em 1984. Acreditava-se que existia uma inferioridade natural no que dizia respeito ao sexo feminino. Para justificar tal crença, os psicólogos utilizavam razões biológicas (cérebro, hormonas, instintos) como que criando uma *psicologia feminina* e como se de uma outra *espécie* se tratasse.

Para eles, isso mostrava o quão evidente era a inferioridade quer social quer psicológica da mulher, não merecendo ser objeto de análise pois as justificações e explicações dadas tornavam o tema natural, dispensando-o de ser analisado (Amâncio, 1994).

O próprio tamanho da cabeça feminina indicava a sua inferioridade e para o comprovar eram definidos novos critérios de medida, estudavam-se apenas certas zonas do cérebro, acumulando-se assim os resultados sem que estas possibilidades fossem confirmadas, porque ao relacionar o peso do cérebro e do corpo chegava-se à conclusão de que o cérebro da mulher era proporcionalmente maior que o do homem. Quando essa relação era feita entre a superfície do cérebro e a superfície do corpo, os homens já surgiam beneficiados. Outro objeto de estudo, dentro também do contexto cerebral e, como já foi em cima indicado, era a divisão do próprio cérebro e as zonas que este possui. Enquanto se acreditou que o córtex frontal era aquele que possuía as capacidades intelectuais, este era mais desenvolvido no homem o que produzia assim a inferioridade intelectual das mulheres. Mas quando se descobriu que afinal a zona que possuía essas capacidades era a parietal o discurso alterou-se, passando esta a ser, afinal, a mais desenvolvida nos indivíduos de sexo masculino (Amâncio 1994).

Baseavam-se, assim, nesta ideia para dar origem a outras como a de que não existiam mulheres génios nem mulheres que se destacassem na sociedade (hipótese da variabilidade), fazendo-se então testes em indivíduos de ambos os sexos, retirando-se daí a conclusão de que existiam mais diferenças entre sujeitos do mesmo sexo do que propriamente entre indivíduos de sexos opostos.

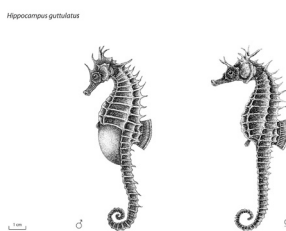


// “Cabeça Simbólica”, Arthur Merton (1879), “Descriptive Mentality from the Head, Face and Hand” de Holmes Merton (1899).

Tínhamos então duas hipóteses que defendiam que as mulheres eram inferiores no que diz respeito a capacidades intelectuais, a hipótese cerebral e a da variabilidade.



Ilustração de Alejandra Lunik, "El ciclo Menstrual", Publicada em OHLALÁ!, Lola Nº 38, Agosto 2012.



// Hippocampus Guttulatus, Cuvier, 1829 (macho e fêmea), Casa das Ciências.

Para justificar a instabilidade emocional das mulheres e o lado agressivo dos homens surge uma nova hipótese que se baseia no funcionamento hormonal de cada um dos sexos, explicando que as mulheres demonstravam irritabilidade, tensão e/ou ansiedade na incapacidade de perceber o chamado síndrome pré-menstrual. O facto de a mulher estar programada para ser mãe podia, por outro lado, explicar o porquê da sua afetividade e passividade (Amâncio, 1994). No caso do homem e da sua agressividade, os resultados apoiavam-se em relações que não permitiam perceber tal atitude de forma clara.

Os investigadores utilizavam comparações entre outras espécies e entre homens e mulheres de modo a demonstrar que estes eram semelhantes. Que os procedimentos tradicionais conferidos a homens e mulheres em relação às suas crias se igualavam ao comportamento animal. Esqueciam-se porém que existem animais em que ambos os sexos se responsabilizam pelo tratamento das suas crias, existindo também espécies animais em que o macho assume o lado maternal. Vemos aqui uma confrontação entre o ser como membro de uma sociedade (o ser biológico) e o ser perante a cultura a que é exposto, existindo assim um “controlo social da cultura sobre o biológico” (Amâncio, 1994, p.19). Esta oposição corresponde a uma diferenciação daquilo que é o ser humano (ser masculino e ser feminino), oposição essa também detetada nos modelos de análise das funções do indivíduo na sociedade, modelos esses que colocaram o ser feminino diferente do ser masculino tendo em conta que o homem é um ser social

e que interage e interdepende de outros. Naquilo que era o pensamento por parte dos investigadores e psicólogos sociais, tanto as características físicas como as biológicas da mulher provinham e determinavam a sua condição social, havendo uma junção do conhecimento a nível científico com o senso comum, criando uma realidade social sobre ambos os géneros (Amâncio, 1994).

SER HOMEM / SER MULHER

Quando falamos de homem e de mulher, é-nos claro que existem diferenças biológicas (em cima retratadas), existindo também diferenças de personalidade. Estas diferenças podem mudar entre seres de sexo oposto mas também em indivíduos do mesmo sexo. Freud estudou com base na moralidade da sua época e revelou um “claro androcentrismo”¹⁰ que contribui para a criação de alguns mitos sobre a psicologia feminina”, conferindo grande voga a esses mesmos mitos já que eles eram vistos como sendo a *ordem natural das coisas* (Amâncio, 1994, p.20). Freud e a sua teoria, no entanto, mostram-nos que cada ser (seja de que sexo for) depende do desenvolvimento da sua sexualidade para se tornar adulto e equilibrado (Freud, 1923/62). Este vê como evolução a questão do desenvolvimento da sexualidade na adolescência e na vida adulta dos indivíduos.

O ser humano vai assim interiorizando atitudes, costumes e particularidades a que assiste ao longo da sua existência, tomando-os como certos. O adulto acaba por ser tudo aquilo que adquiriu desde a sua infância e é na sua componente psicológica que se cruzam os dados entre o seu ser biológico e o seu ser social no que diz respeito à sua sexualidade.

10// Visão do mundo centrada no ponto de vista masculino, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.



// José de Almada Negreiros, Duplo retrato, 1934, Centro de Arte Moderna.



No livro “Como os grandes fazem / Cenas divertidas do mundo das crianças”, o ilustrador e cartoonista Emmérico Nunes (Lisboa, 1988-Sines, 1968).

“O masculino é o modelo de observação por excelência e de definição de certos conceitos (...) e o feminino aparece associado ao patológico, à infância e às pulsões incontroladas” (Amâncio, 1994, p.20).



// JooHee Yoon, The New York Times, Outubro 2014.

A mulher é “a fraqueza do supereu, o domínio psicológico das emoções e das forças primitivas do id, o sentimento de inferioridade em relação ao sexo oposto e os traços de masoquismo” (Caplan, 1984) “passividade, vaidade e ciúme” (Tavris & Offir, 1997) no que diz respeito à análise da sua vida, quer da sua sexualidade, quer psiquicamente. Sem se dar atenção ao *porquê*, estuda-se o *como* e a socialização passa a diferenciar os sexos como se de uma marcação natural se tratasse e, uma vez determinada durante a infância e a adolescência do indivíduo jamais poderá ser alterada na sua vida adulta (Amâncio, 1994).

Na sociologia, Parsons tem uma teoria que se debruça sobre a estrutura familiar e sobre os papéis sexuais na sociedade, explicando de que forma é necessário que os homens e mulheres tenham diferentes personalidades, diferentes comportamentos e desejos, orientando as mulheres para o exercício dos papéis tradicionais a ela destinados, para que a sua mente e a dos seus filhos fossem saudáveis. Este vê e analisa a família comparando-a a pequenos grupos que têm como objetivo o criar e manter equilíbrio interno, onde as funções de chefia e domínio pertencem ao pai e à mãe. Assim, o homem assegura a subsistência familiar trabalhando fora de casa, enquanto a mulher se encarrega de manter a estrutura familiar equilibrada e tratar do seu bem estar. Os papéis sexuais são distintos. Embora sejam também eles complementares no seio familiar, são qualitativa e quantitativamente assimétricos (Amâncio, 1994). Para que a personalidade masculina seja equilibrada necessita de diversos papéis, enquanto que a feminina se baseia

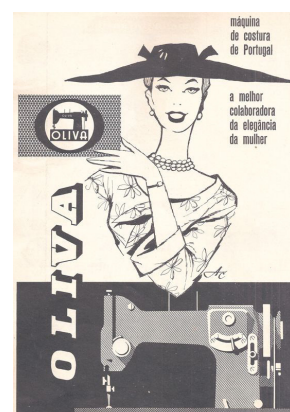
no executar tarefas do foro familiar. O trabalho do homem é visto como o mais importante de todos os seus papéis enquanto adulto e é fundamental para o seu estatuto e para o rendimento familiar, mesmo tendo a mulher um papel laboral ativo. O modelo de autoridade ainda é o ser masculino, para ambos os sexos, através do qual são transmitidos todos os valores essenciais e universais. A figura paterna é um exemplo complexo por desempenhar diversas tarefas. Para os filhos rapazes ele é visto como um símbolo a seguir, quer em relação às atividades lúdicas quer na própria diferenciação sexual (Amâncio, 1994).

A funcionalidade dos papéis sociais, dos quais temos vindo a falar, depende também da época histórica a que nos referimos, épocas essas que podem influenciar toda uma sociedade (Blumberg, 1984). Lígia Amâncio (1994) dá-nos o exemplo da II Guerra Mundial (1939-1945), altura em que as mulheres americanas tiveram de executar diversas tarefas pelo facto dos homens estarem a ser mobilizados. Pelo contrário, nos anos 50, deu-se um aumento dos papéis tradicionais, registando-se aqui uma diminuição de mulheres na população estudantil sendo que a maioria das estudantes universitárias optavam por fazer cursos em enfermagem, secretariado, educação e economia doméstica. Continuando a mostrar o pensamento da autora anteriormente referida, mostramos que esta faz uma forte denúncia ao papel da comunidade científica da altura pela “criação de uma mística que visava *empurrar as mulheres para casa*”.

Eram os saberes especializados que passavam a ideia de que a mulher se deveria apenas focar nos seus afazeres domésticos e familiares, divulgando o mesmo na comunicação social, em revistas e livros dedicados especialmente à mulher, mãe e dona de casa, “cuja feminilidade era essencialmente



// Maurice Laban, “Countries from Europe”, 1959.



// Oliva, máquina de costura made in Portugal, 1961.

sensual e dependente e na qual a astúcia e a sedução substituíam a inteligência” (Amâncio 1994, p.22). Os estudos até então efetuados revelavam que a aprendizagem do que era ser homem e ser mulher subvalorizavam as mulheres isto porque o número de *comportamentos adequados* associados, pela sociedade, ao sexo feminino, era menor do que o número de *comportamentos adequados* facultados ao sexo masculino. Desta situação derivava a baixa autoestima feminina, levando a mulher a desacreditar das suas capacidades e potencialidades, como mostrou Deaux numa análise em 1976.

Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964) fez alguns estudos na França e na Alemanha entre os quais se destacaram dois que envolviam a questão dos estereótipos sexuais e a divisão dos papéis sociais. Através dessas observações conseguiu perceber a relação entre o papel sexual e o estereótipo, ligando a experiência individual dos indivíduos aos seus próprios comportamentos e à ideologia criada pela sociedade em que esses se inserem (Oliveira & Amâncio, 2002). Para Anne-Marie,



a definição de um papel reside no acordo ou no consenso relativo às expectativas desse mesmo papel, sendo claramente dirigido à execução de comportamentos, enquanto o estereótipo corresponde a ideias pré-concebidas, uma espécie de cliché mental, onde os factos novos ancoram (é impossível deixar de ver aqui um claro paralelismo entre o conceito de representação social e o conceito de estereótipo, definido por Rocheblave-Spenlé, 1964) (Oliveira & Amâncio, 2002).

// Yudi Chen, “Gender Reversed Fairy Tale Series”, Dezembro, 2012.

A autora, na sua análise ligada aos estereótipos, baseou-se numa lista de características naturalmente atribuídas a homens e a mulheres. Os resultados apontaram para um acordo entre culturas e entre sexos no que diz respeito

à ligação do sexo masculino à estabilidade emocional, à agressividade, ao dinamismo e autoafirmação, enquanto o sexo feminino era, de certo modo, caracterizado pelo oposto das características masculinas. Ou seja, à mulher eram atribuídas a “instabilidade emocional, a passividade, a submissão e a orientação interpessoal” (Amâncio, 1994, p.49). Assim, o lado feminino consistia num maior número de defeitos do que de virtudes e, pelo contrário, o masculino era composto por um maior número de qualidades do que de imperfeições. Mckee e Sherriffs, em 1959, tiveram resultados bastante semelhantes aos de Rocheblave-Spenlé, tendo eles utilizado o mesmo método (inquérito) no outro lado do oceano, nos Estados Unidos da América. Pensava-se, à partida, que as mulheres inquiridas avaliassem de forma positiva pessoas do seu sexo e que os homens seguissem essa mesma linha de raciocínio. Mas, os resultados invalidavam essa hipótese de etnocentrismo¹¹. Os dados recolhidos possibilitaram perceber que existe um “autoconceito negativo entre as mulheres, assumindo que os conteúdos dos respectivos estereótipos seriam incorporados nos autoconceitos de homens e mulheres” (Amâncio, 1994, p.49). Um outro estudo, também feito nos EUA e de igual forma baseado nos estereótipos sexuais e na utilização de escalas bipolares, foi feito por Rosenkrantz, et al. (1968). Estes autores criaram uma lista que incluía 122 adjetivos que qualificavam as atitudes, personalidades e comportamentos, tanto de homens como de mulheres. O estudo consistia em pedir a estudantes que caracterizassem ambos os sexos com esses mesmos adjetivos e que também se autocaracterizassem. Concluíram então que há “um amplo consenso intersexos sobre o conteúdo dos estereótipos masculino e feminino” e que existe também “um consenso quanto à respectiva conotação valorativa, claramente favorável ao estereótipo masculino, que continha duas vezes mais traços positivos do que o feminino” (Amâncio, 1994, p.50).

11// Visão ou forma de pensamento de quem crê na supremacia do seu grupo étnico ou da sua nacionalidade. in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.



// Saul Steinberg, "Kiss", 1959.

Os autores perceberam, com base nos resultados do estudo em questão, que ambos os sexos utilizam, para se caracterizarem a si próprios, adjetivos que fazem parte dos estereótipos criados, mostrando assim que os indivíduos femininos se desvalorizam, mostrando também que as suas descrições eram menos femininas do que as feitas pelo seu grupo de pertença (Amâncio, 1994). Depois de alcançarem estes resultados e retirarem estas conclusões, os autores (Broverman, et al., 1972) decidiram alargar o seu estudo, tendo percebido que o facto de existir um consenso no que diz respeito aos estereótipos não depende da idade, nem do nível de instrução, nem do estado civil nem tão pouco da religião dos indivíduos.

O ser masculino é representado pelo que os autores denominam de *cluster* da competência, possuindo assim características que o tornam num ser independente, racional e autoafirmativo, sendo estas características valorizadas pela sociedade a que pertence o indivíduo.

Já o sexo feminino corresponde ao oposto das características masculinas, sendo então desvalorizado pela sua sociedade, pertencendo assim ao *cluster* da expressividade afectiva, sendo esta a única característica valorizada (Amâncio, 1994).

Lígia Amâncio (1994) aborda esta mesma temática dizendo que “os papéis não constituem uma realidade independente dos estereótipos, antes constituem uma dimensão da estruturação da ideologização dos seres masculino e feminino”. Vinte anos após a análise efetuada por Broverman, Williams e Best (1986) realizaram dois estudos que compreendiam vinte e cinco países de quatro continentes (um em 1972 e outro em 1981). Os estudos consistiam em pedir aos estudantes que neles participaram ativamente

que utilizassem uma lista de 300 adjetivos e que dissessem se eram frequentemente utilizados na sua sociedade para homens e mulheres ou então para nenhum dos dois. A intenção era perceber de que forma os mesmos adjetivos eram utilizados em diferentes culturas, em diferentes meios e contextos, concluindo mais uma vez que existe

um largo consenso intersexos e interculturais nas dimensões de independência, afirmatividade e dominância do estereótipo masculino e submissão, expressividade e orientação para os outros do estereótipo feminino, para além de revelar que estas dimensões diferenciadoras se mantiveram estáveis entre 1972 e 1981 (Amâncio, 1994, p.51).

Em Portugal foi feito um estudo (Vala, 1986) com jovens do sexo feminino e masculino, estudo esse que concluiu que, no nosso país, as dimensões referidas anteriormente eram sentidas e diferenciavam o homem e a mulher portugueses. Neste caso o método utilizado baseou-se em pedir aos participantes do estudo que dissessem se cada um dos adjetivos dados se aplicavam ou não ao homem e à mulher adultos.

BIPOLARIDADE SOCIAL

Existe, portanto, uma diferença no que diz respeito às características sociais associadas a homens e mulheres (Hurtig e Pichevin, 1986). Exemplo disso é a divisão sexual a nível laboral. Engels (1884) analisou a forma como a família era estruturada e como se posicionava a mulher na sociedade no decorrer da história social em que se denotava uma diferenciação de tarefas para homens e mulheres, passando este a ser um objeto de estudo.



// Isaac Cruikshank, *The British Museum*, 1793.

O autor referia que a mulher era natural e universalmente responsável pelos trabalhos domésticos e que, para que a mulher se pudesse libertar era necessária a sua entrada para o mundo da produção, para o mundo do trabalho. Este diz-nos ainda que

a divisão sexual do trabalho e a exploração entre os sexos no seio da família operária não são (...) objeto de particular atenção, visto que o homem e a mulher estão, neste caso, unidos numa condição que os conduz à emancipação (Amâncio, 1994).

Este tipo de situação laboral demonstra que esta diferenciação que discrimina as mulheres no mundo do trabalho se deve a factores sociais baseados em convicções sobre os papéis sexuais, factores esses que influenciam na criação de estereótipos e na visão negativa no que diz respeito à produção feminina, devendo-se também à personalidade das mulheres que surgem do processo de socialização (O’Leary, 1974).

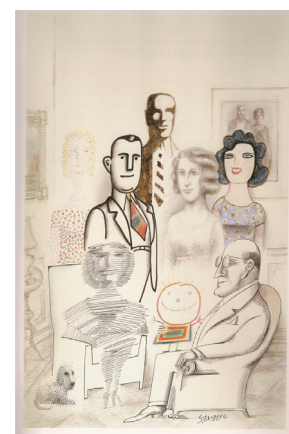
Engels dá-nos um outro exemplo, os maus tratos feitos por parte dos companheiros às suas esposas operárias, dizendo que essa atitude se baseia em procedimentos e tradições herdadas da mentalidade rural, mostrando também que as “relações de produção, terreno privilegiado de emancipação de todos os homens, se encarregariam de fazer desaparecer” (Amâncio, 1994, p.25).

Torna-se importante pensar não só na diferenciação entre sexos, mas sim na forma como o sexo, enquanto categoria social, é visto, tratado e diferenciado pela sociedade, a “epistemologia do senso comum sobre os sexos” (Amâncio, 1994, p.28).

Enquanto esse pensamento não for analisado sob a forma de uma ideologia coletiva que as relações intergrupos atualizam e operacionalizam, os processos de significação social dos valores e comportamentos e as formas da sua operacionalização nas interações sociais ficam por esclarecer e são as *personalidades* ou as *expectativas* de homens e mulheres que explicam as diferenças nas suas percepções e avaliações da realidade social e nos seus comportamentos (Amâncio, 1994, p.29).

Assim, o conceito de sexo é substituído pelo conceito de gênero, embora muitas sejam as dúvidas em relação ao modelo de análise utilizado pelos psicólogos sociais, que sentem que têm cada vez mais questões em vez de respostas. Segundo Hurtig e Pichevin (1986) assiste-se ao aparecimento de novas questões e não ao esclarecimento das já existentes.

A análise de estereótipos foi discutida devido a questões que foram surgindo, uma delas levou a uma problemática metodológica enquanto a outra revelou “pressupostos dificilmente sustentáveis pela evidência empírica” (Amâncio, 1994). Por um lado o emprego de escalas bipolares que são utilizadas em estudos de identidade e orientação sexual, técnica esta que dá origem a respostas diferenciadoras (Constantinople, 1973 & Lorenzi-Cioldi, 1988). Por outro lado, o problema das listas de adjetivos utilizadas possuírem um maior número de adjetivos positivos ligados ao sexo masculino, tendo isto sido visto, por alguns autores, como uma necessidade de encontrar alternativas que permitisse uma avaliação de estereótipos de forma mais rigorosa (Eagly & Mladinic, 1989).



// Saul Steinberg, 1968, The Saul Steinberg Foundation.

Sendo assim, todos os estudos feitos em diferentes países e culturas, em diferentes épocas e momentos e com ferramentas diferentes, mostram que não deve existir a possibilidade de retirar conclusões rigorosas e medidas que as suportem até porque os estereótipos são assimétricos, não revelando uma simetria quantitativa nem qualitativa (Amâncio, 1994). Isso deve-se ao facto de serem mais as categorias vistas como masculinas, levando a que a avaliação de competências e comportamentos seja favorável a esse sexo, mesmo que algumas das características também pertençam ao sexo oposto (Gerber, 1989). Eagly e Kite, em 1987, decidiram mudar a forma como estudar esta questão, propondo a diversos sujeitos de diferentes países que definissem o homem e a mulher do seu país e ao mesmo tempo definissem as pessoas desse mesmo país. Concluíram, após testarem pessoas de 28 países, que o estereótipo do país se assemelha ao estereótipo dito como masculino e não ao feminino, mostrando assim que os traços ligados ao homem são mais universais do que os ligados à mulher.

Os estudos de que temos vindo a falar demonstram que a forma como vemos e somos homem e mulher e a forma como hierarquizamos essas diferenças “se encontram amplamente difundidos nos conteúdos dos estereótipos sexuais” (Amâncio, 1994). É isso que faz com que exista e cresça a caracterização social, baseando-se na criação de imagens para o próprio indivíduo e na criação de critérios avaliativos de outros sujeitos que levam a que percebamos o comportamento existente entre indivíduos (indivíduos esses baseados em questões de sexo).

Ashmore e DelBoca (1979) e Locksley et al. (1980) apresentaram resultados que permitiram concluir que sem que exista relação ou troca de informação sobre características individuais, o simples facto de se saber que um

sujeito é homem ou mulher é suficiente para se criarem juízos baseados em deduções do estereótipo. Quanto ao facto de serem acentuadas tanto as diferenças intercategorias como as semelhanças intracategorias, Tajfel (1972) estudou que estas “seriam tanto mais acentuadas quanto mais uma diferença de valor estivesse associada ao critério (ou à dimensão) diferenciador(a)” (Amâncio, 1994).

O consenso entre os sexos visto pelos estudos sobre estereótipos sociais e o facto de este se fazer sentir em autoavaliações tanto em homens como em mulheres demonstram a ligação entre estereótipos sociais e identidades sociais, pelo que Tajfel pretende instituir este mesmo modelo. O autor ao qual nos estamos a referir indica que, para que se crie uma *identidade positiva*, naquele que é o processo de construção da identidade social, é necessário que exista um bem-estar do próprio e do grupo em que este se inclui. Assim, se a opinião social não for igual à individual e quando as condições assentam na saída do indivíduo do grupo ou quando se prevê uma mudança coletiva, o indivíduo sente necessidade de criar estratégias para se modificar (mobilidade psicológica) (Tajfel, 1978), tentando com esta atitude chegar à tal *identidade positiva*. Tajfel utilizou sempre pessoas do sexo masculino nos seus estudos, excetuando num em que utilizou e analisou pessoas do sexo masculino e feminino (Turner, Brown & Tajfel, 1979), conseguindo mesmo assim deixar uma herança para quem continuou o estudo sobre categorias sociais.

Williams, em 1984, afirma que as mulheres têm uma posição negativa na sociedade por serem “claramente desfavoráveis (...) uma vez que a sua categoria reúne os pólos negativos das dimensões comuns à categoria masculina, à exceção da dimensão da expressividade afectiva” (Amâncio, 1994).

Billig (1976) diz-nos que o *diferenciar-se* ou o *ser melhor* não é algo que provém naturalmente dos indivíduos e que poderá ser a ideologia a ajudar os indivíduos a perceber o significado de se distinguir de forma positiva. Deschamps (1982) pôs em dúvida a questão da “universalidade da acen-tuação das diferenças intercategorias e das semelhanças intracategorias no processo de categorização” (Amâncio, 1994), tendo proposto um novo modelo que baseado na definição de categorias sociais originárias de um universo simbólico comum de forma a perceber que

a distribuição dos recursos simbólicos não se faz de forma equitativa para todos os grupos sociais: enquanto que determinados grupos sociais são definidos por conteúdos que distinguem os seus membros enquanto pessoas, o que os torna dominantes no plano simbólico da individualidade os grupos dominados são definidos por conteúdos que os distinguem enquanto membros de categorias (Carvalho, 2005, p.105-106).

Entende-se com isto que, embora o método de categorização não esteja errado, os seus resultados podem assumir diferentes respostas cuja origem é ideológica. Continuando nesta linha de pensamento, a *identidade social positiva* não é optativa para cada sujeito, é um auxílio a todos os indivíduos que se baseiam em definições sociais (que à partida os distingue singularmente) para criar a sua própria identidade. Mas é difícil de aceder por parte de conjuntos de indivíduos (grupos) que se baseiam em categorias para definirem o coletivo e que, por conseguinte, não se fundamentam em atributos individuais (Amâncio, 1994).

4.3. O GÉNERO E O ESTADO NOVO

A concepção da diferenciação a nível de género dá-se no decorrer de toda a história e devido a diferentes e complexas questões sociais (Nunes, 2007). Exemplo disso é a uniformidade cultural que consiste num “mínimo de compreensão de regras partilhadas e de realidades” sem a qual não é possível “sustentar a comunicação humana e a interação e, em última instância, as sociedades” (Nogueira, 1999, p.182).

Susana Narotzky (1995) mostra-nos que as diferenças de género se vão construindo na ideologia seguida pelas sociedades, tornando-se também elas parte das suas práticas, dependendo de recursos materiais, dos grupos que compõem essas mesmas sociedades e da época em que estas se encontram. Sendo assim pode-se separar em dois pólos aquilo que é a análise dos traços quer do homem, quer da mulher. Um dos lados equivale à variedade e à modificação dos traços atribuídos a ambos os sexos tanto na sociedade a que os sujeitos pertencem como ao longo da evolução da história e dos momentos marcantes nela existentes. Do outro lado encontra-se a questão relativa ao pensamento das sociedades, sociedades essas criadoras de conceitos e preconceitos. Esse pensamento vai-se transmitindo ao longo dos tempos e vai-se apoiando e agarrando às alterações que se foram sentido no decorrer da história e nas modificações das próprias sociedades.

Estes traços/conceitos são próprios de cada época e estão na mentalidade das pessoas, atribuindo ao homem e à mulher diferentes características e diferentes funções. Ligados a eles está toda a carga ideológica que acaba por estruturar a opinião e a vida das populações e que se vai mantendo ao longo dos tempos. Estamos, com isto, a falar de uma bipolaridade (an-

teriormente falada) e da forma como, ao longo dos tempos, as questões que distinguem os gêneros foram inquestionadas e se foram transmitindo, sendo ainda hoje sentidas muitas dessas diferenças entre homens e mulheres, como se de dois tipos diferentes de pessoas se tratasse. Temos então o lado religioso, baseado no pensamento judaico-cristão onde o centro de tudo é o Deus Homem, crendo no saber e na deliberação divina que criou o mundo e o explica tal qual ele é, nunca esquecendo o destino. Por outro, a evolução da ciência (ao longo do século XIX) que surge e se vai opondo à religião e que explica o mundo com base no conhecimento, na clareza e na imparcialidade, tornando-se uma nova verdade e, de igual forma, inquestionável (Nunes, 2007).

Segundo a definição geral dada por Lippman em 1922, o termo estereótipo consiste na criação de mentalidades que estruturam a consciência das sociedades. Os estereótipos são então



os traços característicos que as pessoas têm sobre um determinado grupo social ou dos membros desse grupo e, em particular, das diferenças desse para com outros grupos (...), são as crenças que vêm à mente automaticamente quando se pensa num determinado grupo (Rocha, 2009, p.48).

Série [Costumes], edição da Comissão Municipal de Turismo – Aveiro, 1974.

Esta opinião e definição era partilhada por J. Maïosonneuve (1977), Cristina Vieira (2006) e Lígia Amâncio (1994). É comum associarmos ao sexo masculino os traços baseados na competição, racionalidade, independência e objetividade e às mulheres um lado mais falador, frágil, emocional e gentil, embora a pesquisa efetuada sobre esta questão nos mostre que alguns destes atributos podem também ser atribuídos ao género oposto,

como o ser racional, independente ou competitivo (Rocha, 2009, p.49). O nosso senso comum é que nos leva a atribuir de forma diferenciadora esses traços, mesmo que tenhamos a noção que podem ser atribuídos ao outro sexo (Basow, 1992). Com isto percebemos que a definição de estereótipo se pode ir modificando de cultura para cultura (Deaux & Kite, 1994) e, para a dissertação que estamos a desenvolver, é-nos importante perceber de que forma eram criadas as imagens sobre o homem e sobre a mulher no nosso país. Para que percebamos como era feita essa diferenciação decidimos basear-nos no antes e na época específica desta dissertação. Iremos então conhecer a forma como a questão de género era vista na 1ª República e também no Estado Novo.

1ª REPÚBLICA

No início do século XX, como já foi anteriormente referido, Portugal vivia num clima de instabilidade que se fazia sentir tanto no lado político como no social. Com uma sociedade civil e militar descontente, deu-se o regicídio de D. Carlos I (1908) dando origem à queda da monarquia constitucional que detinha o poder da altura e, por sua vez, a implantação da República (5 de Outubro de 1910). Dá-se então início à 1ª República (1910-1926). Os republicanos tinham como intenção um regime e um país assente numa democracia parlamentar que se baseava na criação de um sistema estável e perdurável. Todo o seu entusiasmo e todos os seus ideais foram incapazes de tal. Com isto o país volta a sentir o seu governo instável e revolta-se, torna-se violento perante tanta descontinuidade administrativa e por sentir que o poder não era forte e seguro. É nesta altura que a população atinge o auge da laicização¹² do Estado, embora mais burocraticamente do que socialmente. Ou seja, como a população não tinha muita instrução escolar e pouca cultura em geral, era facilmente influenciada pela igreja, tendo esta

12// substituir o pessoal religioso pelo pessoal laico. Laico é aquele que não sofre influência ou controlo por parte da igreja, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.



// Postal alusivo à Implantação da República (1911).

13// membro da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada por Santo Inácio de Loiola em 1540, in Dicionário Priberam da Língua.



// Meninos que Vão à Escola, Abel Viana, Casa Editora de A. Figueirinhas, ilustrações de alunos de escolas oficiais dos concelhos de Caminha e Cerveira, 1931.



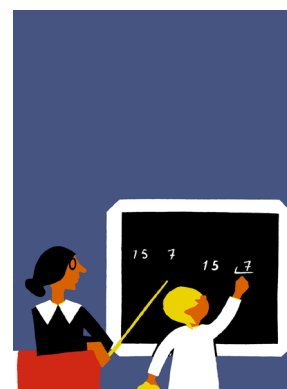
// Vendedor de Azeite, 1910.

o poder de moldar consciências e de criar crenças (Rocha, 2009). “Saídos frequentemente dos meios rurais, os padres desempenhavam o papel de conselheiros da população do campo e, em virtude de possuírem uma cultura letrada, funcionavam como uma verdadeira elite moral” (Neto, 1998, p.54). Eram eles que, antes de se dar a laicização anteriormente referida, eram responsáveis pela maioria das escolas, principalmente os Jesuítas¹³. Só depois destes serem expulsos é que a educação passou a ser responsabilidade do Estado.

Mesmo com esta alteração no começo do século XX, a nível da educação, a mulher continuava a distinguir-se do homem tanto na sociedade como no próprio currículo escolar. O sexo feminino e o sexo masculino tinham disciplinas e matérias diferentes a aprender, sendo o currículo feminino destinado à aprendizagem de lides domésticas, como cuidar da casa e educar os seus filhos. Todas aquelas que se arriscavam a seguir uma vida académica, que se importavam com o desporto ou até mesmo aquelas que optavam por não ter filhos eram chacoteadas por essas atividades serem destinadas apenas ao homem (Marques, 2004). “A família era, deste modo, a principal fonte de educação da mulher” (Rocha, 2009, p.52).

Assim, com todas as dificuldades sociais sentidas pelas jovens raparigas, que as impediam de ter uma escolaridade dita *normal*, a família tornava-se na sua *escola*, preparando-as para aquela que seria a sua vida no futuro, transmitindo-lhes competências e habilidades, desde o cuidado com os filhos, ao cuidado da habitação familiar. Quanto ao homem, era-lhe destinado o papel de levar dinheiro para casa de modo a sustentar toda a família, tendo também de se instruir, frequentando a escola segundo as regras da época (Guinote, 1997).

Os filhos podiam ou não frequentar a escola, essa decisão cabia aos seus pais e dependia da sua capacidade financeira. Por este mesmo motivo, as crianças da burguesia eram aquelas que tinham maior acesso à instrução escolar e, por conseguinte, era essa a classe social que era representada na literatura histórica (Guinote, 1997). Esta mesma classe sentia a necessidade de ter o domínio económico e de manter as suas relações. Para que tal fosse possível, determinaram valores que tinham de ser respeitados de forma rigorosa e que se foram mantendo de geração em geração sem sofrerem grandes alterações. Estas regras ditavam que as meninas deviam ser discretas e recatadas, não devendo também demonstrar emoções e, acima de tudo, deveriam respeitar os seus pais. Deveriam então ouvir, aceitar, fazer e raramente falar ou contrariar (Guinote, 1997).



// O Avô Astronauta, de Bió, pseudónimo de Isabel Maria Vaz Raposo (1958 a 1962).

Crescendo e atravessando da infância para a adolescência, as meninas passam a raparigas e podem, nesta fase da sua vida, ganhar o estatuto de noiva. Porém não têm liberdade para escolher o seu noivo, este é selecionado pelos seus pais e com vista em negócios futuros e interesses económicos (Guinote, 1997). Enquanto noiva, a mulher deve ser ingénua e manter a sua integridade e pureza sexual de forma a ter uma boa imagem perante toda a sociedade. Para tal é protegida junto da família e mantida sob controlo, devendo seguir sempre os conselhos e ordens dos seus pais.



// Maria do Mar, Eduardo Brazão Filho, 1928.

Depois do casamento a esposa deve seguir aquilo que aprendeu nas suas lições de casa enquanto criança, deve dirigir as questões domésticas e ser mãe, para além de também ajudar o seu marido. A sua vida passa a ser na grande maioria em casa (Guinote, 1997).

Na Primeira República o casamento era feito, de forma obrigatória, pela igreja e foi, apesar de muita polêmica, aprovado o direito ao divórcio. Esta nova possibilidade equiparava a mulher ao homem e tocou também na questão dos direitos que a mulher tinha perante os seus filhos. Segundo Luísa Ferreira da Silva (1995) esta nova legislação do casamento permitia que a mulher deixasse de ser obrigada a ser submissa ao seu marido e era baseada na igualdade de direitos. Esta questão foi polêmica por colocar em causa a superioridade masculina que já era herança de gerações anteriores. A igualdade entre géneros acabou por não se confirmar.

Sempre que era pedido um divórcio, as culpas eram sempre atribuídas à mulher por esta ser vista como responsável pelo bem estar e pela harmonia familiar. Assim, o divórcio devia sempre ser evitado. Esse ato era sinónimo de uma falha enorme por parte do lado feminino enquanto mulher, mãe e esposa (Marques, 2004). Esta questão levantava ainda um outro problema: como os casamentos era feitos pela igreja e essa união jamais se pode quebrar, os indivíduos envolvidos (homens e mulheres) deixavam de ser casados mas também não voltavam a ser solteiros nem passavam a ser viúvos. O divórcio, normalmente, era feito com separação de bens (excepto se a mulher tivesse cometido adultério) e com a inexistência de coabitação, passando os indivíduos a viver em casas separadas (Barreira, 1991). Quando o esposo falecia e a mulher se tornava viúva as questões eram outras e diferentes, sendo mais benéficas do que o estatuto de uma mulher divorciada.

“Embora esta não se enquadrasse no modelo ideal de família nuclear, não era considerada uma ameaça moral, contrariamente à divorciada, dado que a condição de ficar sozinha não se deveu à sua incompetência como esposa,

antes, por condicionalismos naturais” (Rocha, 2009, p.53). E, apesar de ter dificuldades com questões legais, a mulher adquire um pouco mais de liberdade. Depois do falecimento do seu marido, a esposa é entregue aos cuidados de um dos seus filhos (caso já fosse casado) ou ficava ela própria responsável pelos bens familiares, podendo ter de ir para o mundo do trabalho de modo a ter possibilidades para sustentar a sua família.

O trabalho que implicava a saída do lar por parte da mulher era socialmente aceite em casos de viuvez, não sendo feito por mulheres que contraíam matrimónio (Guinote, 1997). Todas as mulheres que tomavam a decisão de serem solteiras, que ficavam solteiras ou que optavam por viver sozinhas eram vistas como uma anomalia por não serem aquilo que a lei natural da vidas lhes incumbia, sendo rejeitadas pela própria sociedade e consideradas fisicamente e psicologicamente incapacitadas e insólitas. Eram também vistas como uma afronta às leis naturais por porem em causa os papéis sexuais destinados a cada um dos sexos (Marques, 2004).

Já no século XX e por influência francesa começam a surgir nas grandes cidades as *garçonnes*. Destacavam-se pelos seus grandes decotes, pelo tamanho abaixo do normal das suas saias, pelos seus cabelos curtos e por possuírem uma independência significativa para a altura. Por todos estes motivos eram criticadas pela sociedade que as via como homens, embora maquilhados e com saias, desprovidas dos conceitos atribuídos ao sexo feminino. Os cabelos curtos eram de imediato associados à prostituição, à má vida, a loucuras e eram também vistos como uma afronta à ordem natural das coisas e à natureza humana por se assemelharem demasiado ao homem (embora o homem não tenha o cabelo *naturalmente* curto) e tornarem difícil essa mesma distinção. E, falando do cabelo, o facto de o barbeiro ter



// Emmerico Nunes, 1927.



// Caricatura e ilustração de Rodolfo da Cunha Reis, Revista Bertrand, 1931.

de tocar em partes mais sensíveis da mulher (pescoço e orelhas) levava a que se criticasse tal imoralidade (Marques, 2004). A sociedade portuguesa não estava preparada para tal mudança e irreverência, principalmente por parte dos homens, embora as mulheres também não vissem isto com boa cara por estarem muito ligadas à igreja e a mentalidades conservadoras e tradicionais. O cinema veio ajudar nesta questão: como era barato e de fácil acesso, acabava por abrir mentalidades e mostrar novos gostos, hábitos e formas de viver. Mesmo com este auxílio o povo português continuava indeciso entre o aceitar ou o não aceitar (Barreira, 1991).

A libertação dos papéis tradicionalmente atribuídos à mulher não terá sido, nem fácil nem pacífica, para a *Cabelos à Joãozinho* [que aparecem no início do século XX], agravada pelo facto da sociedade portuguesa ser conservadora e influenciada pela Igreja Católica. A própria igualdade preconizada pela causa republicana fica-se, em muitos casos, no plano das intenções. A sua existência continua a justificar-se pelas suas funções de dona de casa, esposa e mãe – a sua primordial missão (Marques, 2004, p.36).



// Portugal Século XX, Crónicas em Imagens, de Joaquim Vieira.

ESTADO NOVO

A Primeira República ficou marcada pelas inúmeras crises e por sucessivos governos que levaram à criação de um regime do tipo ditatorial. Esse regime foi chamado de Estado Novo e esteve no poder de 1926 a 1974. O seu principal Chefe de Estado foi Oliveira Salazar, que esteve à frente deste regime totalitário que foi um dos maiores da História da Europa Ocidental no século XX (Rocha, 2009). Este Estado utilizou, como meio de transmissão de mensagens e de certas ideologias, a propaganda. Procurava

também transmitir ao povo que a República tinha tentado “ir demasiado longe, demasiado depressa” e que tinha incentivado à destruição dos “fundamentos do Portugal tradicional” (Wheeler, 1978, p.865).

A sua ideologia tinha como ideais base: Deus, Pátria e Família. E a intenção era expandir esses mesmos ideais pelos portugueses, atuando junto das famílias, das escolas e da igreja.

Falar do pensamento de Salazar sobre a mulher impõe, em primeiro lugar, referir as suas ideias anti-individualistas sobre família, da qual homem e mulher eram partes integrantes e que constituía o núcleo primário do Estado Novo corporativo. (...) Na Constituição de 1933, expressão institucionalizada da ideologia salazarista, o indivíduo só existia “*através do agregado natural a que está ligado por natureza*” e a família era considerada uma “*realidade primária e fundamental de toda a orgânica nacional*”, na qual se fundava a “*ordem política e social da Nação*” (Pimentel, 2000, p.25).

Assim, “a família (...) era considerada o núcleo duro da sociedade, com uma grande ligação à Igreja, normalmente, desempenhada pela mulher” (Rocha, 2009, p.55). A Constituição referia-se, quanto à família, a três deveres, “no casamento e filhos legítimos; na igualdade de direito e deveres dos dois cônjuges quanto ao sustento e educação dos filhos legítimos e no registo do casamento e do nascimento dos filhos” (art. 13.º). Era da responsabilidade do Estado a “defesa da família, como fonte de conservação e desenvolvimento da raça, como base primária da educação, da disciplina e harmonia social e como fundamento da ordem política e administrativa” (art. 12.º), tendo também de “favorecer a constituição de lares independentes”, “pro-



// Almada Negreiros, 1933.



// Cartaz publicitário, anos 60, detergente SUNIL.

14// da nobiliarquia ou a ela relativo. Sendo a nobiliarquia um tratado ou livro das genealogias da nobreza, in *Dicionário Priberam da Língua*.

15// falsa filosofia. Abuso da filosofia, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

16// doutrina dos que afirmam que o homem não pode atingir a verdade absoluta. Disposição para duvidar de tudo, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

17// doutrina que toma por critério da verdade o valor prático e se opõe ao intelectualismo. Sendo o intelectualismo: doutrina filosófica que afirma a preeminência do pensamento sobre a sensação e a vontade, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

18// doutrina de Epicuro, filósofo grego (341-270 a.C.), caracterizada pela defesa da busca da vida feliz através de desejos e prazeres moderados e sem grandes perturbações, da administração da dor, da diminuição do medo da morte, do destino e das divindades, preconizando também o conhecimento empirista, a física atomista e a ética, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

teger a maternidade”, “regulamentar os impostos consoante os encargos legítimos da família”, “promover a adoção do salário familiar”, “Facilitar aos pais o direito e dever de instruir e educar os filhos” e, “cooperar com eles por meio de estabelecimentos oficiais de ensino e particulares” (art. 14.^o). Também esta Constituição (1933) afirmava uma igualdade de direitos para todos os cidadãos perante a lei e a

negação de qualquer privilégio de nascimento, nobreza, título nobiliárquico¹⁴, sexo ou condição social. (...) No entanto, logo a seguir vinha uma pequena cláusula que justificava, através de um fator biológico – a natureza – e de um fator ideológico – o bem da família –, as exceções ao princípio de igualdade constitucional: salvo, quanto às mulheres, as diferenças da sua natureza e do bem da família (Pimentel, 2000, p.29).

Segundo Salazar, no seu discurso na fundação da AEV (Ação Escolar Vanguarda, fundação esta que “procurava doutrinar a juventude, tanto trabalhadora, como estudantil (...) era, fundamentalmente, uma organização pensada a partir do espírito de inculcação ideológica e doutrinária que fundamentou a criação do Secretariado de Propaganda Nacional” segundo António Costa Pinto) a 28 de Janeiro de 1934, “O filosofismo¹⁵ começara abalando nas inteligências a adesão às verdades eternas e corroendo nos espíritos as grandes certezas”. O ditador sentia que existia uma negação de Deus e da moral. Para além disso, afirmava haver um aumento “do materialismo, do ceticismo¹⁶, do pragmatismo¹⁷, do epicurismo¹⁸” e que “o falso individualismo foi logicamente contra a solidez da família, contra a garantia dos grupos sociais” (9 de Dezembro de 1934). O Comunismo era assim principal inimigo do regime, da Igreja Católica e da família. A família, para Salazar, era “o primeiro grupo natural” e era imprescindível

ao homem porque este “naturalmente não pode criar-se, nem viver, nem desenvolver-se sozinho e só por meios individuais” (23 de Julho de 1942). Pelo que, no seu discurso de comemoração do décimo aniversário do 28 de Maio, em 1936, voltou a frisar a importância da família, de Deus, da Pátria, da autoridade e do trabalho:

Ai nasce o homem, aí se educam as gerações. (...) Quando a família se desfaz, desfaz-se a casa, desfaz-se o lar, desatam-se os laços de parentesco, para ficarem os homens diante do Estado isolados, estranhos, sem arrimo e despidos moralmente de mais de metade de si mesmos; perde-se um nome, adquire-se um número – a vida social toma logo uma feição diferente! (Salazar, 1936)

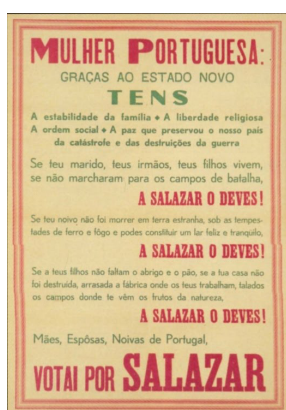
O Chefe de Estado considerava assim que existia uma crise e um recuo naquilo que eram os laços, o respeito e a autoridade familiar, embora revelasse um certo otimismo no que via para o futuro do nosso país, mostrando-o também no seu discurso anteriormente referido:

A natureza reconquistará os seus direitos e a sociedade civil verá mais uma vez como a sua moral, consistência e coesão dependem diretamente da moral, consistência e coesão do agregado familiar. Esta é na verdade a origem necessária da vida, fonte de riquezas morais, estímulo dos esforços do homem na luta pelo pão de cada dia. Não discutimos a Família (Salazar, 1936).

António Ferro (1932) definiu Salazar, no que diz respeito à *função social* da mulher em Portugal, como “elegantemente antifeminista como Mussolini, como quase todos os ditadores”. Oliveira Salazar, nessa entrevista feita



// Iluminuras, Serafim Leite, edição da revista Brotéria, 1930.



// Propaganda Salazarista.



// Publicidade Gazcidla, Gabriel Ferrão, 1961.

por Ferro em 1932, mostrou ser contra as reivindicações femininas pois os indivíduos não tinham “liberdade absoluta” e a mulher não só mandava em suas casas como também era “chefe moral da família”. Dizendo também que se “em lares mal organizados” a mulher vivesse “talvez injustamente, na sujeição da chefia do homem”, o homem por sua vez também vivia de forma injusta “na obrigação de trabalho constante (...) para manter certas mulheres”. Quando questionado sobre qual o papel que a mulher deveria ter na sociedade, Salazar afirmou ser necessário distinguir a mulher solteira da casada. A solteira, “que vivia sem família ou com a família a seu cargo, à qual deveria ser pragmaticamente facilitado o emprego” (Pimentel, 2000, p.27). Por sua vez, a casada teria o mesmo grau de importância que o seu esposo mas era, ao mesmo tempo, diferente.

A mulher casada, como o homem casado, é uma coluna da família, base indispensável de uma obra de reconstrução moral. Dentro do lar, a mulher não é escrava. Deve ser acarinhada, amada e respeitada, porque a sua função de mãe, de educadora dos seus filhos, não é inferior à do homem. Nos países ou nos lugares onde a mulher casada concorre com trabalho do homem – nas fábricas, nas oficinas, nos escritórios, nas profissões liberais – a instituição da família pela qual nos batemos como pedra fundamental de uma sociedade organizada ameaça ruína... Deixemos, portanto, o homem a lutar com a vida no exterior, na rua... Não sei, afinal, qual dos dois terá o papel mais belo, mais alto e útil (Ferro, 1932).

Denota-se aqui qual a posição de Salazar perante a diferenciação entre géneros. Mesmo ao tentar igualar o valor das funções do homem e da mulher, acaba por fazer uma

distinção entre a mulher solteira e a mulher casada, a divisão de espaços – público/privado – entre homens e mulheres, a defesa da família tradicional da qual a mulher constituía *esteio*, a luta contra um inimigo liberal que a teria atirado para o mercado de trabalho, onde ela entraria em concorrência com o homem e, finalmente, o propósito do seu retorno ao lar, através da valorização do *belo* papel de mãe e de esposa (Pimentel, 2000, p.27-28).



// O Livro de Pantagruel, Bertha Rosa Limpo, 1945.

Esta aparente igualdade de valores e a atribuição de funções específicas a cada um dos sexos não se fazia sentir na realidade (Pimentel, 2000).

A mulher continuava a ter de ser obediente, enquanto solteira, ao seu pai e depois de casada ao seu esposo, resumindo-se o seu papel a um quadro doméstico, ao ser dona de casa e mãe, sendo sempre aconselhada a não ter trabalhos para além dessas lides domésticas (Bastos, 1997). Tinha então de viver em casa do seu esposo (art. 49.º) sendo-lhe também obediente (art. 1185.º), acompanhando-o a todo o lado, com exceção do estrangeiro (art. 1186.º). O homem tinha ao seu dispor todos os bens mobiliários da família (art. 1149.º) e a responsabilidade de proteger a sua esposa e os bens que a ela pertencessem. A esposa, por sua vez, não poderia hipotecar, comprar, vender nem contrair obrigações sem consentimento do seu marido (arts. 1154.º, 1190.º, 1193.º). Esta também não poderia publicar escritos seus (art. 1187.º) nem apresentar-se em juízo (art. 1192.º). Aquelas que contraíam matrimónio com homens estrangeiros perdiam nesse momento a sua nacionalidade, perdendo o direito de gerir a totalidade dos seus bens, passando apenas a administrar um terço dos seus rendimentos. Em 1933, as mulheres “solteiras, maiores e emancipadas, com família própria e reconhecida idoneidade moral” começaram a poder votar para as juntas de



// Flocos de cereais Nestum, Portugal por Biblioteca de Arte-Fundação Calouste Gulbenkian, Estúdio Horácio Novais, 1930-1980.

freguesia “e para as câmaras também a emancipada com curso secundário e superior e não só maior de idade, o que também acontecia para as eleições presidenciais” (Decreto Lei nº 23/406, de 27 de Dezembro de 1933).



// Carolina Beatriz Ângelo (1878-1911). A primeira mulher a exercer o direito de voto em Portugal.

O voto feminino não foi, assim, conquistado pelas mulheres mas *decretado* pelo chefe, que o concedeu não por considerá-lo um direito mas porque pensou que algumas mulheres da elite Estado-Novista, serviriam os propósitos do regime nos campos estritamente a elas reservados: a assistência e a educação (...) para servir a luta pela *moralização* e pela *recristianização* (Pimentel, 2000, p.32).

Quanto à mulher casada poder ter uma profissão, as leis e a sociedade permitiam e aceitavam alguns casos, que fossem vistos como apoios sociais, como por exemplo o das enfermeiras e professoras. Mas para isso teriam de ser aprovadas pelo Estado e dependiam das suas competências morais. Para além disso, devia verificar-se que o vencimento e a capacidade financeira do marido fossem superiores (Mineiro, 2004). Caso a mulher fosse solteira era-lhe permitido o trabalho em fábricas e até mesmo continuar os estudos, mas a partir do momento em que se casasse tinha de seguir o papel que lhe era imposto, o de esposa e mãe, tendo assim de deixar o emprego (caso o tivesse) ou a escola. O contrário era visto como desrespeito ao sexo oposto por este ver ensombrada a sua função de financiar a sua esposa e a sua casa. (Marques, 2004).

O trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a ação educativa das crianças, diminui o número destas; e com o mau funcionamento da economia doméstica, no

arranjo da casa, no preparo da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante, raro materialmente compensada pelo salário recebido. [...] Assim temos como lógico na vida social e como útil à economia a existência regular da família do trabalhador; temos como fundamental que seja o trabalhador que a sustente; defendemos que o trabalho da mulher casada e geralmente até o da mulher solteira, integrada na família e sem a responsabilidade da mesma, não deve ser fomentado: nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse imenso que fazer (Salazar, 1935).

Para a sociedade e para o Estado, o trabalho da mulher era visto como um meio de salvação para famílias com poucas posses ou desvalorizadas e que desprestigiava as famílias de classes elevadas cujas mulheres optassem por ter uma profissão. Ou seja, mesmo sendo o trabalho feminino aceite, tinha de seguir certas normas, uma das quais ditava que o trabalho devia ser melhor pago aos homens e que estes é que deveriam ter cargos elevados na sociedade (Fialho, 1993).

Em 1940 foi assinado um acordo do Estado com a Santa Fé, acordo esse que tornava a religião católica a doutrina oficial do nosso país, passando assim a não ser permitido o divórcio a todos os casais que se casassem pela igreja, sendo também proibido o segundo casamento (Pimentel, 2001, p.35).



// O milagre de Deu-La-Deu, Brisa dos Tempos Idos, de Adelino Peres Rodrigues, 1957.

“Nos anos 50, não só em Portugal, mas em todo o mundo, as mulheres estavam na sua pré-história” (Abreu, 2010, p.9) e muitas das questões de género vividas na altura percorrem ainda hoje a mente de muitos portugueses. Os direitos que pertenciam ao sexo feminino foram, durante esta mesma época, “equivocamente abafados, circunscritos, diminuídos”. As mulheres foram

debaixo do mesmo tecto que o seu marido e de manter o seu papel de cuidar e satisfazer o seu esposo e todos os seus caprichos, tendo também de cuidar do lar de ambos, sendo fundamental que este fosse simpático, acolhedor e calmo. Isto verificava-se mesmo que a mulher optasse por ter um emprego (art. 1671.º). A mulher continuava a não poder fazer compras nem vendas, nem tão pouco movimentos na banca sem que o marido permitisse. Esta regra apenas se quebrava em situações que envolvessem questões domésticas ou em situações que a tornavam gestora dos bens.

Era pretendido, na altura, que existissem regras para que a vivência em meio familiar fosse calma e sem grandes agitações e inquietações. “O marido fazia ligação ao exterior e a mulher cuidava da casa dos filhos” (Abreu, 2010, p.12). Os papéis sexuais de ambos eram desde logo definidos. O esposo teria de ser agressivo e a esposa conformada e sofredora e existiam tanto livros como revistas que eram dirigidas às mulheres que lhes transmitiam esse tipo de mensagens, de que assim deveriam ser e que tinham de o aceitar (Abreu, 2010).

[Tu, jovem portuguesa] Tens que ver no rapaz que espera um aliado e não um inimigo(...). Tens de o aceitar pleno de defeitos, de incompreensões, brutal e sensual por vezes, mas nunca como um senhor (...). Tens de derrubar conosco o muro que nos separa. (...) Tens de entrar no nosso mundo errado, mas errado por não estares lá,

diz-nos Artur Marinha de Campos, em 1961, no seu manifesto “Carta a uma Jovem Portuguesa”, no qual mostra que não concorda, de modo algum, com a forma *castrante* como a sociedade da altura diferenciava os géneros.

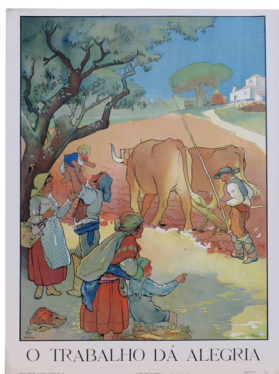


// Manifesto Suave Pela Reeducação dos Adultos, Almanaque, Dezembro de 1960 a Janeiro de 1961.



// Artur Marinha de Campos, “Carta a uma Jovem Portuguesa”, 1961.

O casamento era um objetivo de vida para todas as mulheres e estas faziam de tudo para que tal acontecesse. A verdade é que muitas delas (por opção ou não) ficavam solteiras e este facto era mal visto pela sociedade que as denominava de *solteironas*. O divórcio continuava a ser reprovado pela sociedade.



O PAPEL DO ENSINO NA DIFERENCIAÇÃO DE GÉNERO NO ESTADO NOVO

Nesta época tenta-se então educar os mais novos para que desde cedo percebam todos estes ideais e para que de pequenos saibam aquilo que devem respeitar até à idade adulta.

“O ensino foi um forte aliado da ideologia do Estado Novo, pois Salazar considerava que todos deveriam saber ler e escrever, mas de uma forma controlada, de acordo com a sua ideologia” (Rocha, 2009, p.56). Para tal entraram em vigor os *livros únicos*, manuais escolares que continham valores nacionalistas e familiares. Estes livros foram também importantes por se terem tornado num *livro familiar* devido à grande taxa de analfabetismo e ao grau de pobreza que se fazia sentir na classe adulta (início do Estado Novo) (Fialho, 1993).

Mas nem tudo era mau para o género feminino. As mulheres estavam inquietas e desejavam a sua emancipação. “Havia mulheres emancipadas que fizeram história porque foram as precursoras do que se iria passar na década seguinte”. Criava-se uma nova geração, a

dos anos 60, que protagonizou todas as revoltas, fez a revolução cultural e abriu caminho para o 25 de Abril. (...) A revolução cultural dos anos 60, que colocou a mulher ao mesmo nível do homem, foi uma revolução romântica que culminou no nosso 25 de Abril (Abreu, 2010, p.14-15).

Por sua vez, nem tudo era assim tão bom para aqueles que eram os homens da altura, até porque muitos deles

terão certamente vivido de forma angustiada as expectativas de supremacia e virilidade que recaíam sobre si, dificultando-lhes a construção de relações afetivas e sexuais de equidade, liberdade e espontaneidade com as mulheres que amaram, e com quem se terão ou não casado (Freire, 2010, p.21).

Surge a Guerra Colonial (Guerra do Ultramar) a 4 de Fevereiro de 1961 e, com uma sociedade descontente e revoltada, dá-se o Golpe de Estado a 25 de Abril de 1974, tendo este decretado o fim desta guerra e da ditadura. Embora se tenha dado esta mudança, as raízes deixadas pelo Estado Novo continuavam muito fortes, tendo assim muitos dos valores e das crenças continuado a ser seguidos nos anos seguintes (Santos, 1992).



// Elisa Bermudez Felismino, revista Panorama n.º 10 de agosto de 1942.



// Parte interior da contracapa de "O livro da primeira classe", 1941.

I 5

INSTRUMENTOS PORTUGAL

A IMAGEM

“

A leitura responsabiliza
muito menos que a palestra;
e esta menos do que a imagem.
Na imagem aparece a lógica
do conteúdo com mais
intensidade.

AUGUSTINA BESSA-LUÍS

”

I 5. A IMAGEM

“Somos consumidores de imagens; daí a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens; de facto, não podemos ficar indiferentes a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea” (Joly, 1994, p.1).

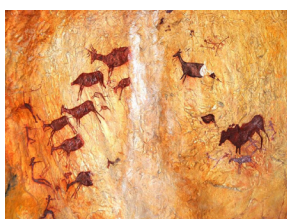
Para que possamos partir para a análise visual dos manuais escolares do Estado Novo, necessitamos de perceber isso mesmo. De que forma as imagens podem transmitir mensagens e de que forma essas mesmas imagens moldam sociedades e pensamentos sociais. Embora, à primeira vista, nos pareça um conceito de fácil interpretação, revela-se mais complexo à medida que o vamos utilizando.

Desde sempre, no que diz respeito à história, que os pensadores e os filósofos tentam perceber a relação entre a imagem e a realidade (relação essa bastante complexa) e, em simultâneo atribuir-lhes uma definição (Moraes, 2012). “O termo imagem é tão utilizado, como todos os tipos de significados sem ligação aparente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras de a empregar” (Joly, 1994, p.13). Assim, é-nos complicado perceber qual a ligação entre um esboço infantil, uma pintura, cartazes, filmes e mais difícil ainda perceber esta conexão com imagens mentais, de marca. É então complexo falar sobre imagem, mas apesar de tudo conseguimos compreender o seu significado e o que ela representa (Joly, 1994).

A imagem contemporânea, como já referimos, não é uma questão recente, vem desde os primórdios da história. E ao contrário do que muitos pensam não despontou com a publicidade nem tão pouco com a televisão.

Vem de longe o ato de associarmos conceitos e concepções complicadas e contraditórias ao termo imagem (Joly, 1994). Estas noções

vão da sabedoria ao divertimento, da imobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra. Podemos aperceber-nos disto através de simples expressões correntes que empregam a palavra imagem. (...) estas expressões são o reflexo, e também o produto de toda a nossa história (Joly, 1994, p.17).



// Pinturas rupestres de bar-ranc de la Valltorta, 7.000 anos atrás.

Desde a pré-história, altura em que o homem fazia pinturas em rochas de modo a representar sentimentos e atividades daquele que era o homem primitivo (Siqueira, 2010), até ao modernismo (Gelb, 1973). Essas pinturas e desenhos eram uma forma de comunicação e deram origem à escrita, sendo “*pré-anunciadores da escrita* utilizando processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais” como nos diz Martine Joly (1994, p.18).

Também as religiões judaico-cristãs fazem parte deste conceito imagético, não só por utilizarem representações religiosas (representações essas que marcaram a arte ocidental), mas também por a imagem ser uma questão central dessas religiões, sendo que a Bíblia indica “a imagem como estátua e como Deus” (Joly, 1994, p.18).

Já no Renascimento, surgem os géneros pictóricos com uma tentativa de distanciar a representação religiosa da profana, sendo a iconoclastia bizantina um marco na história da pintura ocidental.

Na época Medieval, a definição de *imagem* dizia que esta era algo que substituía o lugar de outra coisa, *aliquid stat pro aliquo* (aquilo que existe para alguém), mostrando-se com isto a percepção de que a imagem poderia ser fabricada e não só natural.

A imagem, no que diz respeito à arte, é essencialmente a representação visual. “Frescos e pinturas mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e mesmo imagens compostas” (Joly, 1994, p.19).

Quanto à etimologia da palavra imagem, vem do latim *imago* e representa as máscaras utilizadas em funerais na Antiga Roma, ligando este conceito à morte e a momentos fúnebres e à própria história da arte.

Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento. A Vida no Além, o Sagrado, a Morte, o Saber, a Verdade, a Arte, tais são os campos para os quais o simples termo imagem nos remete, se tivermos nem que seja um pouco só de memória. Consciente ou não, esta história constituiu-nos como somos e convida-nos a abordar a imagem de um modo complexo, a atribuir-lhe espontaneamente poderes mágicos, ligada como está a todos os nossos grandes mitos (Joly, 1994, p.19-20).

Para além da imagem estar na origem da escrita, nas religiões, na morte e no culto dos mortos, está também nos estudos e reflexões, tendo Platão (já citado) e Aristóteles distinguindo-se pela defesa da imagem, mostrando a

19// do espelho ou a ele relativo. Que reflecte a luz, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

20// Sistema filosófico que encarece e afirma o valor da ideia, tendência para o ideal, IDEALIDADE, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

21// Sistema filosófico da Idade Média, segundo o qual as ideias gerais eram tidas como seres reais, tendência de alguns artistas e literatos modernos para representar a Natureza sob o seu aspecto real, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

sua importância. Um afirmava que a imagem engana o homem e outro, por sua vez, afirma que esta educa; um defende que desvia da verdade e outro, pelo contrário, que leva ao conhecimento. Platão diz que a imagem pega na nossa alma e seduz aquelas que são as partes mais frágeis, sendo que para si somente a imagem natural (reflexo, sombra) é prazenteira e assim a única que deve servir de instrumento para a filosofia (Joly, 1994). Já Aristóteles defende que a imagem se torna convincente pela forma prazerosa com que cativa o ser humano. Platão, no livro sexto da República, referia-se às imagens como sendo sombras ou fantasmas, “tendo como base a ideia de representação e reflexo especular¹⁹” (Siqueira, 2010, p.1). Ou seja,

do ponto de vista platónico, a imagem seria uma projeção da mente, uma projeção da ideia, à luz de sua teoria do idealismo²⁰. Já Aristóteles, controversamente, à luz da teoria do realismo²¹, acreditava que a imagem era a representação mental do objeto real, sendo adquirida através dos sentidos (Porto, 2011).

SEMIÓTICA DA IMAGEM

Mas o que é então a *imagem*? Platão, em *A República* (380 a.C.), dá-nos aquela que é a mais antiga definição de imagem dizendo: “chamo imagens em primeiro lugar às sombras, em seguida, aos reflexos que vemos nas águas ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género” (Joly, 1994, p.13). Segundo este mesmo autor e falando sobre a realidade do seu tempo, “nada tinha tanto valor como aquilo que não podia ter imagem”. A verdade é que nos fomos habituando “a esperar de algumas imagens a revelação de verdades” (Monteiro, 2002). Destas afirmações surgem ainda mais questões. Será a imagem “uma ocul-

tação, uma ilusão, uma falsidade; ou pelo contrário, uma verdade revelada através do seu mediador, o criador de imagens ou simples dispositivo óptico?” (Areal, 2012, p.59). Leonor Areal (2012), perante esta “polaridade dos conceitos de imagem”, preferiu definir o conceito *imagem* como sendo uma oposição a uma *coisa*. A imagem é, em todos os casos, uma representação de uma *coisa*, qualquer que seja ela. Por exemplo, não podemos olhar para um livro e dizer que é uma bela imagem, porque o livro é a *coisa* e não a sua representação. Assim, “uma imagem será, sempre, um processo de mediação: uma representação (a imagem) de um referente (a coisa)”. Percebemos assim que a imagem, “embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (Joly, 1994, p.13).

Sturken e Cartwright (2001) afirmam que as imagens são compostas por diversos elementos e que a sua interpretação não depende apenas deles “mas são adquiridos quando esses elementos são *consumidos*, vistos e interpretados” (Sturken & Cartwright, 2001, p.25). Com isto pode dizer-se que se podem alterar os significados sempre que vemos e revemos imagens. Este processo depende também do contexto sócio-histórico do criador e do receptor, facto que igualmente interfere na interpretação de imagens (PUC-Rio).

Se nos questionarmos, ao contemplar uma imagem, sobre onde esta foi criada, quais os elementos que a compõem, qual a ocasião que representa e a relacionarmos com a época e com a sociedade onde está inserida, transportamo-nos da nossa realidade de modo a perceber o que a imagem nos pretende transmitir e qual o seu significado para nós. Os autores em cima



// René Magritte, 1929.

22// Ciência dos modos de produção, de funcionamento e de recepção dos diferentes sistemas de sinais de comunicação entre indivíduos ou coletividades. Esta ciência aplicada a um domínio particular da comunicação, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

referidos, Sturken e Cartwright (2005, p.21), afirmam que este ato recorre à semiótica²², no tentar entender e mesmo no atribuir de um significado. Chandler (2002) diz-nos que ao estudarmos a semiótica nos tornamos “mais atentos ao papel mediador dos signos, e dos papéis que todos exercemos para a construção da realidade social” (Chandler, 2002, p.14). Assim, a semiótica torna-se imprescindível para se compreender algo que foi representado, tal como nos diz também Burgin: “toda a comunicação dá-se com base em signos” (Burgin, Evans & Hall, 2005, p.44). Pode-se então retirar que a imagem é

algo utilizado para representar uma outra coisa, na sua ausência, existindo em qualquer imagem três dados incontornáveis: uma seleção da realidade (que em casos limite pode passar por excluir qualquer representação da realidade) (...), uma seleção de elementos representativos, uma estruturação interna que organiza os referidos elementos (Moraes, 2012, p.20).

Assim, a imagem e a realidade estão interligadas, permitindo que se possa reproduzir um qualquer objeto e a sua própria ausência.

A utilização das imagens (...), quer as olhemos quer as fabriquemos, somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação. Uma das razões pelas quais elas podem então parecer ameaçadoras é que estamos no meio de um curioso paradoxo: por um lado, vemos as imagens de um que nos parece perfeitamente natural, que aparentemente não exige qualquer aprendizagem e, por outro, temos a sensação de ser influenciados, de modo mais inconsciente do que consciente (Joly, 2014, p.10)



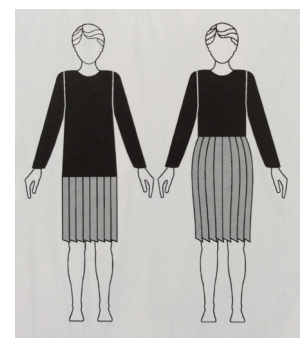
// Ilustrações de Álvaro Duarte de Almeida e Eduardo Teixeira Coelho, *O Valor Moral da Educação Física*, de 1946 a 1951.

É, no século XX, que se começa a perceber que as imagens sustentam a comunicação visual, imagens estas que têm a capacidade de se manter durante anos e anos na memória daqueles que com elas contactaram. Èmile Benveniste diz-nos que as imagens “são um sistema semiótico em que falta uma metassemiótica, ou seja, enquanto a língua pode servir tanto a si mesma como a um meio de comunicação, por seu carácter metalinguístico, a imagem não serve como um meio em si mesma” (Siqueira, 2010, p.2). Assim, a fala (discurso verbal) é preciso para que se possa criar um raciocínio e uma teoria ao redor da imagem. Já Peirce afirma que sem a imagem não se pode criar um “código verbal” (Santaella, 1999, p.14).

Para Santaella (1999) as imagens podem-se dividir em dois tipos. O primeiro corresponde às representações do foro visual, ou seja, a representação de tudo aquilo que vemos através de um objeto. Exemplos disso são a pintura, o desenho e a fotografia. Por outro lado (segundo tipo) temos toda a questão que não se torna material mas que circunda as imagens, são assim as representações mentais (lembranças, visões, fantasias). Ambos os tipos são inseparáveis, sendo um o signo²³ e o outro a representação. Esta questão é abordada por duas ciências que têm por base perceber e estudar tanto as representações visuais como as mentais, a Semiótica e as Ciências Cognitivas respectivamente.

As Ciências Cognitivas tendem a ver a representação como um processo em que o visual e o mental se unem. Defendem assim que se baseia numa capacidade de recolher, processar, interpretar e representar uma informação, diz-nos Toutain em 2007. Por sua vez, a Semiótica não consegue entrar em acordo quanto à sua definição, considerando apenas a sua ligação com o signo. “Assim, o substantivo abstrato representação caracteriza uma função

23// Unidade linguística que contém um significante (forma ou imagem acústica) e um significado (conceito), in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.



// Ilustração do livro “Looking Good...every day” de Nancy Nix-Rice.

sígnica, já que em seu âmbito conceitual se estenda até a relação de objeto ou até a função referencial sígnica” (Siqueira, 2010, p.2). Peirce (1865), numa primeira fase do seu trabalho afirma que a semiótica é a *teoria geral das representações*. Posteriormente vê a representação como um método de apresentar um qualquer objeto a alguém que pretende interpretar um signo ou a simples interligação entre o objeto e o signo. O signo é como que um intermediário entre um objeto e a interpretação que a mente receptora cria, sendo que esta criação é também ela uma representação do objeto apresentado. Para Peirce (1987, p.274) signo é “qualquer coisa que determina alguma outra (seu interpretante) para referir-se a um objeto ao qual o mesmo se refere (seu objeto); desta maneira o interpretante se converte por sua vez em um signo *ad infinitum*”. Assim, o intermediário do qual falávamos é o sujeito, que vê, interpreta e cria a sua própria representação. Consta-se então que “o mundo se constitui num grande texto, formado de múltiplas linguagens, reveladoras de naturezas das mais distintas” (Rösing, 2001, p.18) e que tanto o papel do criador de imagens, como o próprio ato de criar e a interpretação do sujeito que vê o objeto (anteriormente criado), são fundamentais para a transmissão de mensagens.

“Aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas”, onde quer que estejamos, para qualquer lado que olhemos e em qualquer época em que vivamos, está a imagem até porque “a vista chega antes das palavras” e antes de se falar, olha-se e vê-se (Berger, 1972, p.12). Este é mais um factor que contribui para o ato de interpretar.

John Berger (1972) dá-nos o exemplo da Idade Média, altura em que os indivíduos acreditavam que existia de facto o inferno, por isso a forma como eles viam o fogo era diferente da maneira como nós o vemos. Essa forma de

ver o fogo, naquela época, dependia de como eram vistas as queimaduras por ele provocado, pensando na cinza que permanecia após a passagem do fogo ou mesmo do modo como o fogo consumia tudo aquilo que com ele se cruzasse. A particularidade da visão é que nunca vemos uma só coisa de cada vez, vemos sempre um conjunto de coisas com as quais estamos constantemente a estabelecer relações. “A nossa visão está em constante atividade, sempre em movimento, sempre captando coisas (...) constituindo aquilo que nos é presente, tal como somos”, assim “aquilo que vemos fica ao nosso alcance” (Berger, 1972, p.12-13). Para este mesmo autor,

uma imagem é uma visão que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que primeiro se deu o seu aparecimento, e conservada – por alguns momentos ou por uns séculos.

Esta *evolução* da imagem começou por ser um modo de recordar a forma de algo que já não estava presente. Aos poucos foi-se percebendo que a imagem conseguia perdurar e “sobreviver àquilo que representava”, transmitindo e representando algo e/ou alguém do passado ou até mesmo como alguma situação tinha sido vivida por outros sujeitos, numa outra altura. Posteriormente, a visão do criador de imagens é tomada em conta, passando a ser parte integrante da imagem, começando-se a perceber que a imagem x é um registo de como a pessoa y viu z (Berger, 1972).

A imagem é o maior *testemunho* que o passado nos deixou, superando mesmo qualquer tipo de vestígios e mesmo de textos, permitindo-nos perceber como era o mundo de outras pessoas (Berger, 1972).

IDEOLOGIA IMAGÉTICA

Como anteriormente referimos, foi no século XX que se sentiu uma grande transformação na forma das pessoas e das sociedades se comportarem. Estas alterações sentiram-se em diversas áreas tais como a ciência, a tecnologia e a arte. “Aquele que seria chamado de momento pós-moderno tem a sua génese nas sociedades pós-industriais, baseadas na informação” (Sólio, 2006, p.368). É, nesta época contemporânea, que aumenta o consumo de imagens e a utilização das mesmas como meio de comunicação e transmissão de ideologias a elas subjacentes, determinando-se uma *civilização da imagem* como nos diz Maria Camargo (2009).

Entramos assim no campo da ideologia e na forma como a imagem pode transmitir mensagens subconscientes. Falamos de propaganda. A propaganda vive lado a lado com todos nós e nunca nos deixa, quer de forma direta ou mesmo indiretamente (Santos, p.213).



// Série B, nº 31, Abílio de Mattos e Silva, 1942.

Segundo Vestergaard e Schroder, em *A linguagem da Propaganda* (2000), é necessário distinguir a propaganda comercial da não comercial. Aque-la que pretendemos perceber é a não comercial, propaganda destinada à comunicação, por exemplo, entre órgãos do governo e a sociedade ou a apelos vindos de associações ou de cidadãos com intenções políticas ou misericórdias. A propaganda tem como principal objetivo refletir o interesse e vontade das grandes massas e em simultâneo demonstrar casos reais do descontentamento social ou de ambições. Com isto mostra ter uma “sensibilidade aos anseios do consumidor” (Vestergaard & Schroder, 2000, p.134). “De um modo mais geral, podemos dizer que a propaganda é o reflexo dos valores e das atitudes sociais, intrinsecamente relacionadas com todas as atividades humanas” (Santos, 2008, p.213).

Da mesma forma como temos necessidade de nos *agarrar* aos nossos deuses, ídolos ou mesmo mitos e crenças, a propaganda alimenta-se daquilo que as pessoas creem, no modo como pensam e agem, baseando-se em *atitudes concretas*.

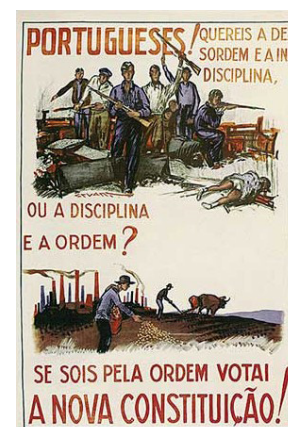
Em termos de estratégia, é preferencialmente utilizado o valor emotivo que a mensagem vai mobilizar no receptor, do que propriamente o conteúdo informativo que veicula. A necessidade que as massas sentem é facilmente compreensível, dado que, a ideologia ao possibilitar a estabilidade da consciência, é necessária à vida humana (Santos, p.213).

Vestergaard e Schroder (2000), autores anteriormente referidos, mencionam que a ideologia aliada à propaganda pode não ser algo positivo, por fazer com que a sociedade fique parada, “retardando a consciencialização de classes e de outros princípios sociais”.

O Estado Novo em Portugal, utilizava a “propaganda como forma de consagração no estrangeiro e integração dentro do território nacional, formando os espíritos de acordo com a visão dos seus líderes” (Associação para a Promoção do Cinema Português, 2003). Quando nos referimos ao Estado Novo e a toda a questão ideológica que o envolvia, sobressaem dois nomes relativos à Propaganda. António de Oliveira Salazar, *mentor* de toda a ideologia e Chefe de Estado, tendo criado em 1933 um departamento do Estado focado apenas na propaganda, o Secretariado de Propaganda Nacional (Ó, 1999). Na sequência da criação deste secretariado vem o segundo nome, António Ferro, tendo este sido escolhido por Salazar, para diretor do SPN. Jorge do Ó (1999), citado no site da Associação para a Promoção do Cinema Português, diz-nos que este



// Propaganda, 1933, Lito. de Portugal, Lisboa.

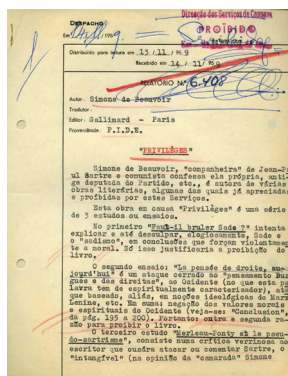


// Propaganda para a Constituição de 1933.

órgão da propaganda apareceu, entre nós, preso ao propósito maior de esclarecer a obra realizada pelo Executivo. Mas o empreendimento ganharia outra dimensão quando se lhe prescreveu em seguida: ser capaz de integrar a população no pensamento moral que deve dirigir a Nação.

Era sua função criar “uma realidade e formatar o país de acordo com essa percepção” (Associação para a Promoção do Cinema Português, 2003). Por este mesmo motivo, António Ferro torna-se num dos mais carismáticos líderes da ditadura portuguesa, “sendo o mentor da sua imagem até ao final dos anos 40”. Para fazer a propaganda Estadista, o diretor do qual falamos, contactou figuras das artes de diversos sectores, sendo estas ligadas ou não ao regime. Transmitiu-lhes as ideias a seguir e onde se deveriam inspirar. Para Ferro era importante retratar (na propaganda) a História do nosso país, o tradicional e as artes populares (o folclore por exemplo).

A intenção era, como o próprio dizia, “ser modernos sem deixar de ser portugueses” (Associação para a Promoção do Cinema Português, 2003). Com o avanço Nazi, com as guerras e com a intenção de mostrar Portugal ao mundo, a palavra *propaganda* deixa de fazer sentido como nome de um secretariado, tendo o SPN mudado de nomenclatura para Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI). Esta *nova versão* baseou-se na censura, sendo uma época em que a liberdade de expressão se tornou escassa e Ferro era diretor de espetáculos (teatro, cinema), da rádio e da imprensa. Tudo aquilo que não conseguia dirigir, controlava.



// Relatório nº 6408, 14 de Novembro de 1959, relativo à “Privilegios” de Simone Beauvoir, pela Direção dos Serviços de Censura.

“O aparelho propagandístico deveria socorrer-se, trabalhando sobre as várias linguagens e técnicas em uso, de todas as formas utilizadas na produção dos bens culturais” (Ó, 1999).

Quanto às imagens dos manuais escolares do ensino primário, durante o Estado Novo, eram consideradas propaganda por se basearem em representações de valores sociais, comportamentos e formas de agir, idealizadas pelo Estado e pelos membros que o constituíam. Observando essas ilustrações, ainda que superficialmente, tendo apenas em consideração as ideologias Estadistas, apercebemo-nos da intenção de criar imagens, tendo em conta as

alterações que estas podiam provocar no imaginário social, em especial no campo da produção cultural. Trata-se de questionar os efeitos sobre a prática social e sobre os paradigmas culturais, da mutação propiciada pelas representações não verbais e nas condições do exercício do pensamento que modela o real (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.23).

Transformação essa que se sente nos comportamentos éticos e morais, na forma como a ciência e a educação são experienciadas, nas ideias e considerações filosóficas e nas discórdias a ela subjacentes, na interpretação e percepção do mundo. As imagens permitem que se entenda um determinado espaço e tempo, interferindo no imaginário social, na sua condição e na forma como as sociedades vivem o seu dia-a-dia (Sousa, 1995). Os arquivos visuais contêm em si uma representação daquilo que neles está representado, sendo uma interpretação subjetiva da realidade.

Uma imagem estática pode ter diferentes interpretações e não consegue que todos os receptores olhem para ela da mesma forma e retirem a mesma interpretação. Mas, ao conciliar uma imagem com outras imagens ou textos intencionais, consegue-se uma interpretação muito semelhante entre pessoas da mesma sociedade.



// Livro de Leitura da 4ª Classe, de Ulysses Machado, p.67.



// O novo livro de leitura da 4ª classe, de António Branco, 1973.

“Os manuais escolares – *livros únicos* do Estado Novo – souberam fazer a articulação entre o texto e a imagem propiciando uma clarificação dos conteúdos e facilitando, às crianças, uma interiorização mais conformada, rápida e objectiva dos ideais que se pretendiam inculcar” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.23).

Com já foi anteriormente referido, o Estado Novo vivia segundo três bases inquebráveis, *Deus, Pátria e Família* e, as imagens dos manuais escolares utilizados seguiam esse *condicionalismo comportamental*. “No campo da comunicação não verbal considera-se a produção das mensagens que lhe estão inerentes, assim como o comportamento dos indivíduos na relação tempo/espço sob o ponto de vista curricular, cultural e geográfico” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.24).

Os *livros únicos* eram compostos por imagens que, na sua maioria, continham mensagens com o intuito de controlar a sociedade. Para o encobrir utilizavam-se ilustrações simpáticas e carinhosas, baseadas “na graciosidade das crianças e explicitavam estereótipos sociais, como os papéis representados por raparigas e rapazes, pelas diferenças entre as classes sociais, pelo forte enaltecimento da ruralidade e pela marca acentuada do dever de *amar a Pátria*” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.24).

Falando agora da iconografia, Baudrillard afirma que todos os ícones possuem um *poder diabólico* porque “uma imagem, seja ela de que natureza for, venha ela de onde vier, continua a ser tomada como uma prova ou, se quisermos, como uma evidência” (Calado, 1994, p.12). Conseguimos perceber que a imagem e a iconografia foram essenciais para a cultura escolar.

A imagem figurativa é expressiva, apelativa, prende o olhar, desperta a atenção, comove e seduz. A necessidade de prender os olhares leva a utilizar cada vez mais o poder do valor de percepção da imagem, em detrimento do valor da comunicação (Freire, 2013, p.9).

Por este mesmo motivo, era importante selecionar imagens e perceber qual a melhor forma de as utilizar de modo a transmitir mensagens num contexto educativo. Sendo esta a linha de pensamento dos governantes Estadistas.

“As imagens funcionam como um caminho, uma janela aberta para aceder à realidade invisível que se oculta” (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.24). Estas têm muitas capacidades que auxiliam a pedagogia e a didática. Por esse mesmo motivo é necessária a sua análise tendo em consideração toda a informação que nelas pode estar contida, podendo em simultâneo transmitir essas informações ao receptor, neste caso aos alunos que estudavam e utilizavam os manuais escolares no Estado Novo. Pode concluir-se que

a imagem é um texto que expressa intencionalmente ideias (...) Ela só existe pelo que nela se lê. A imagem não é outra coisa senão a leitura que dela se faz. Porque não é o reflexo de um objeto, mas do trabalho de produção, campo de força atravessado por múltiplas configurações, sejam elas linguísticas ou não (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009, p.24).

O DESIGN GRÁFICO EM PORTUGAL NO ESTADO NOVO

Era “objetivo primordial promover a arte moderna”, através de toda a propaganda quer ideológica, quer política e mesmo estética. “Este projeto, no entanto, baseou-se na famosa *política de espírito* com temas obsoletos, afastando-se da evolução da arte ocidental” (Silva, 2004, p.215).

Toda esta questão estava sob a alçada de António Ferro, líder do Secretariado de Propaganda Nacional (1933), posteriormente designado Secretariado Nacional de Informação (1944), , como referimos anteriormente. Com este Secretariado deu-se a *instrumentalização* daquilo que era a comunicação do Estado Novo, tendo esta feito com que o design e a ilustração passassem a estar a cargo do regime, transmitindo as suas ideologias e valores. Assim, as imagens passaram a transmitir *conceitos virtuosos que impunham o modelo rural e cristão* que Salazar pretendia, repetindo-se vezes sem conta as máximas *Deus, Pátria e Família*.



// Selo de Almada Negreiros, “Tudo pela Nação”, em 1932, Centro Português de Design (2000), Observar o Design, Lisboa, CPD.

Para comemorar os 10 anos de Estado Novo com Salazar no poder, foram criados cartazes que se intitulavam *A Lição de Salazar*. Neles eram transmitidos valores e ações que os portugueses deveriam seguir para encontrarem a paz, a felicidade e a segurança no seu núcleo familiar. Almada Negreiros desenhou o famoso selo “Tudo pela Nação, Nada contra a Nação”, transmitindo-se mais uma vez as ideologias salazaristas e do seu regime.

“O grafismo procurou formas amáveis e facilmente adaptáveis, tudo sugerindo que este País era agradável, pacífico e familiar. Toda a manipulação intensamente conduzida, (...) deixou vestígios visíveis, (...) uma afirmação explícita de um conteúdo ideológico” (Fragoso, 2009, p.69).

A organização e participação em exposições era uma forma de fazer propaganda ao país utilizada pelos governantes da altura. Exemplo disso foi a participação de Portugal na Exposição Internacional de Paris (1937), cujo tema era *Artes e Técnicas na Vida Moderna*, tendo também participado na Exposição Internacional de Nova Iorque, em 1939.



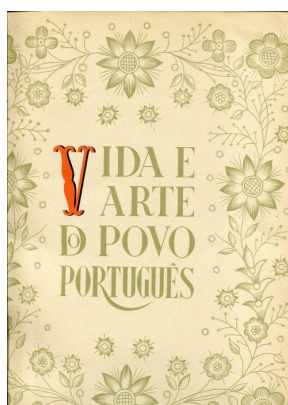
// Poster de Fred Kradolfer para o Pavilhão português da Exposição Internacional de Paris, 1937.

Em 1940, de forma a marcar o 8^a Centenário da Formação do Reino de Portugal (1139) e simultaneamente o 3^o centenário da Restauração da Independência (1640), o SPN (mais precisamente António Ferro), organizou a Exposição do Mundo Português “exibindo, orgulhosamente, Portugal de Salazar a uma Europa em guerra” (Fragoso, 2009, p.69). Para a constituir foram convidados vários participantes, tais como Almada Negreiros, Jorge Barradas, Martins Barata, Fred Kradolfer, Stuart de Carvalhais, Bernardo Marques, Carlos Botelho, Tomás de Melo, Maria Keil, Sarah Afonso, Emmérico Nunes, Manuel Lapa, Paulo Ferreira e Alberto Cardoso. Assim, esta exposição juntou diferentes formas de expressão, indo do regionalismo ao futurismo. Esta exposição associa Portugal “definitivamente ao mar, aos descobrimentos e às colónias, à saga imperialista e à glória ultramarina. Conota-o ainda com a autenticidade e genuinidade da vida rural” (Silva, 2010, p.42)

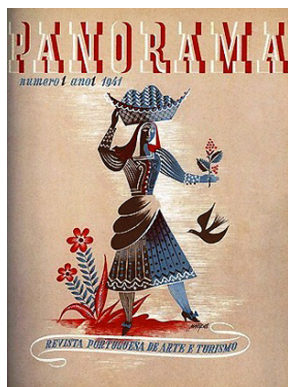


// Guia Oficial da Exposição do Mundo Português, 1940.

Também em 1940, e falando agora de publicações, a Comissão Nacional dos Centenários juntamente com o Secretariado de Propaganda Nacional publicam *Vida e Arte do Povo Português* de Francisco Lage, Luís Chaves e Paulo Ferreira, com fotografia de Mário Novais.



// Vida e Arte do Povo Português, Secretariado da Propaganda Nacional, Lisboa, 1940.



Bernardo Marques, capa da revista Panorama, nº 1, 1941

A publicação da qual falamos representa Portugal, sendo reimaginado e redesenhado através da iconografia popular (Silva, 2010).

“O excesso de ilustração, a esteticização da tipografia, a encenação da fotografia, não nos escondem estarmos perante uma montagem, uma construção, a um tempo delirante e realista, de uma imagem de Portugal” (Bártolo, 2009).

A *Panorama*, Revista de Arte e Turismo (publicação do SPN) foi lançada em 1943 (Ferro & Ferro, 1999), tendo na direção literária o poeta Carlos Queirós e na artística o pintor Bernardo Marques. A intenção desta revista era “ser um lugar onde possa evocar-se o que há de mais vivo e característico no país, e lhe imprime, por isso, fisionomia própria, expressão diferenciada”, em Bártolo, J. (2009). O grafismo eram assim uma

fabricação sistemática e cara de uma lusitanidade exemplar, cobrindo o presente e o passado escolhido em função da sua mitologia arcaica e reacionária que aos poucos substituiu a imagem mais ou menos adaptada ao país real dos começos do Estado Novo por uma ficção ideológica, sociológica e cultural mais irrealista ainda do que a proposta pela ideologia republicana, por ser ficção oficial, (...). Não vivíamos num país real, mas numa *Disneylandia* qualquer (Lourenço, 2000, p.33).

O regime impôs-se perante todas as formas que se destinavam à expressão de pensamento, tendo perseguido tudo e todos aqueles que ousavam contradizê-lo ou criticá-lo.

A imprensa foi alvo constante da censura que se encontrava justificada e fundamentada por leis especiais. Mas a repressão do exercício da liberdade de pensamento afectou também o teatro, o cinema, a televisão, a radiodifusão ou o livro que foram, invariavelmente, objeto de cortes e proibições (Fragoso, 2009, p.70).

O 3º artigo da Constituição da República mostra-nos isso mesmo, que a função desta censura era:

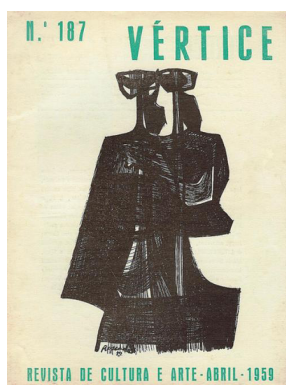
impedir a perversão da opinião pública na sua função de força social e deverá ser exercida por forma a defendê-la de todos os factores que a desorientem contra a verdade, a justiça, a moral, a boa administração e o bem comum, e a evitar que sejam atacados os princípios fundamentais da organização da sociedade.

A dimensão desta situação ia aumentando de ano para ano, tendo sido decretado, em 1936, que os jornais deveriam ser previamente revistos pela Direção dos Serviços de Censura e apenas poderiam ser publicados com a sua autorização, tendo também sido proibida a entrada de publicações, no nosso país, que poderiam por em causa o Estado e o seu poder. Essa censura era conhecida pelo *lápiz azul*, lápis com o qual eram assinalados os documentos censurados pelo seu carácter revolucionário ou desrespeitador do estado. Esta função ficou a cargo do Secretariado Nacional de Informação a partir de 1944, tendo como diretor António de Oliveira Salazar.



// Jornal "Notícias da Amadora" de 21 de julho de 1970, censurado, onde é utilizado o *lápiz azul*.

Com o término da Guerra e com a queda dos ditadores Mussolini e Hitler, sentiu-se em Portugal que o mesmo desfecho se poderia dar por cá.



// Vértice, nº 187, 1959.

Neste enquadramento do pós-guerra surgiram os movimentos estéticos de intervenção que se apresentaram sob as expressões de Neo-realismo e Surrealismo e que coexistiram com a estética oficial do regime. O primeiro movimento produziu muitas publicações das quais a revista Vértice e o ilustrador Manuel Ribeiro de Pavia foram os exemplos paradigmáticos. O surrealismo foi mais raro nas publicações periódicas mas destacou-se a Coleção Vampiro que editou romances policiais recorrendo a capas ilustradas por Cândido Costa Pinto (Fragoso, 2009, p.71).



// Capa de "Um Cigarro Misterioso" de Mignon G. Eberhart, nº 76, "Coleção Vampiro".

Já no final do Estado novo surge a Televisão, tornando-se peça fundamental no que diz respeito à comunicação. No início era um meio ainda por explorar, mas desde logo se percebeu que seria "poderoso meio de cultura de massas". Tendo-se comprovado nos anos 60, altura em que a televisão passa a ser o principal meio de entretenimento da sociedade portuguesa, contra a vontade de Salazar mas com a aprovação de Marcelo Caetano. Mesmo assim, o povo continuava insatisfeito e já se faziam sentir contestações, principalmente por parte dos jovens.

"Nos anos 60, a proliferação dos órgãos de comunicação de massas (sobretudo a rádio, a gravação fonográfica, o cinema e a televisão) a par do desenvolvimento económico, do crescimento das classes médias, do aumento do bem-estar, formou uma consciência da condição juvenil, dissociada das gerações adultas e profissionais. Em Portugal, esta consciência foi agudizada pela mobilização militar, com África em perspectiva" (Vieira, 2000, p.201).

Acabaria por se dar, em 1974, a Revolução dos Cravos, pondo fim ao Estado Novo e aos seus largos anos de poder.

A conquista da liberdade de expressão teve um profundo significado na intensa aclamação dos ideais de liberdade e de democracia divulgados nos mais diversos meios de comunicação. As músicas, os filmes, os livros anteriormente proibidos eram desejados inflamadamente. Já sem o corte da censura, os jornais multiplicaram-se e registaram um enorme aumento de vendas. A análise crítica, social e política vulgarizava-se (Fragoso, 2009, p.72).

OS MANUAIS ESCOLARES E OS GÉNEROS

“

As representações sociais de género presentes nos manuais escolares correspondem a todo o tipo de conteúdos que veiculam, de forma explícita ou implícita, concepções estereotipadas sobre a feminidade e a masculinidade, sobre o ser mulher e o ser homem e que se fundamentam no facto de se nascer fêmea ou macho

MARIA TERESA ALVAREZ NUNES, 2009

”

I 6. OS MANUAIS ESCOLARES E OS GÊNEROS

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tendo como ponto de partida as noções sobre as “relações entre poder e imaginários, pretende-se refletir sobre a contribuição das imagens impressas, ou seja, das iconografias veiculadas nos livros escolares para a disseminação de representações estratégicas para o projeto e as práticas políticas do Estado Novo” diz-nos Verônica Costa, brasileira que optou por seguir um *caminho* semelhante ao nosso, estudando os manuais escolares e a sua transmissão de ideologias no seu país. Citamos esta autora por resumir em poucas palavras tudo aquilo que esta dissertação abarca e pretende perceber e transmitir.

Começaremos então por entender, com base nos capítulos anteriores, qual a relação Estado Novo / Manuais escolares / Género.

Tendo o Estado Novo um sistema extremamente organizado, sistema esse ideológico, tentou transmitir os seus valores e ideologias de diferentes formas, utilizando diversos meios e estratégias (Torgal, 1989). Táticas essas que passaram pelo uso de uma propaganda política bem estruturada e disseminada. Essa

manipulação dos imaginários por meio da propaganda política possibilita operar modos de classificação do mundo, modelos de comportamentos e lugares sociais e, portanto, permite a elaboração de representações do poder, do Estado, do líder, do povo e da nação, importantes elementos para garantir o consentimento e a legitimação de um regime político frente à população.

Segundo Maria Capelato, em 1988,

“a propaganda política ao mobilizar símbolos, imagens, mitos e utopias, partes constitutivas dos imaginários, busca assegurar consentimento e apoio da população ao poder instituído. Ideias, crenças e valores são veiculados pela propaganda política em linguagem simples, de modo a agir sobre os sentimentos individuais e modelar comportamentos coletivos” (Costa).

Alain Choppin (2004) refere-se ao mesmo tema dizendo que os manuais escolares não são simplesmente um material pedagógico e didático, sendo também um meio utilizado por grupos sociais para fazer com que as suas ideias, valores, tradições e culturas sejam propagados e perpetuados.

O Ensino e mais especificamente os manuais escolares foram um dos meios utilizados para o ensinamento e transmissão de ideologias, sendo elas “um sistema de representações – ideias, imagens, mitos, valores e práticas – que se procura impor, *convencendo*, e assim alcançar um espaço hegemónico, se não mesmo totalizador” (Torjal, 1989, p.21). Muitas são as questões que envolvem o manual escolar,

Quais vocábulos empregamos (ou podemos empregar) para designar o manual escolar, e quais conclusões relativas à sua natureza, suas funções, seus usos podemos tirar desse inventário? Quais limites, quais fronteiras separam ou separaram o *território* dos manuais escolares e das categorias editoriais próximas. O manual é necessariamente um livro, e um livro impresso (Choppin, 2009, p.9).

Como foi referido anteriormente, em 1936 foi decidido que cada uma das classes do ensino primário teria de ter um único livro que contivesse todas as matérias, “(...) com a concentração do texto relativo às disciplinas de cada classe em um só compêndio” em que a criança encontrará “a ideia da unidade da cultura” (Decreto nº 27 882, Direção Geral do Ensino Primário, 21 de Julho de 1937), o chamado *livro único*. Esta medida foi reafirmada e complementada nos anos 1937 e 1940. A produção destes livros foi feita por uma Comissão de Pedagogos, como nos mostra o Decreto nº 30316, de 24 de Março de 1940: “é autorizado ao Ministro da Educação Nacional a nomear, ouvida a Junta Nacional de Educação, uma comissão de pedagogos e artistas, escolhidos de entre os de reconhecido mérito, para a elaboração e ilustração dos textos do livro único”. Foram produzidos à imagem de Carneiro Pacheco que os via como manuais perfeitos (Monteiro, 2008). Este processo foi demorado e, quando foi lançado o primeiro desses livros, *O livro da primeira classe* no ano de 1941, este Ministro da Educação Nacional já não exercia tais funções. O segundo livro, *O livro da segunda classe* foi lançado em 1944 e *O livro de leitura da 3ª classe* em 1951. Entre 1936 e a saída do primeiro *livro único* a escolaridade era assegurada pelos *livros úteis*, sendo este um processo lento.

Mas foquemo-nos nos manuais em produção e que viriam a ser fundamentais para a implementação da ideologia estadista. “A utilização privilegiada e hegemónica dos *únicos livros*, (...) confere-lhe um papel decisivo. A sua utilização era verdadeiramente intensiva, porque eram (praticamente e de facto), até à 4ª classe, os únicos manuais de que os alunos dispunham”, sendo “o livro que fosse todos os livros. Um só e único... Um só livro para tudo...” (Monteiro, 2008, p.213).

No estudo que nos propusemos fazer, estes livros são importantíssimos pela sua carga ideológica e pela forma como se tornaram em obras de referência, mostrando que tanto o texto como as imagens que transformaram “contribuíam para a *formação* – informação, conformação, *deformação*, formatação –, de sucessivas *fornadas* de alunos. Marcaram – e atrevemo-nos a dizer que ainda marcam – muitos *espíritos*” (Monteiro, 2008, p.214).

Também a cor tem em si mensagens ideológicas, por esse mesmo motivo as imagens eram tão coloridas. Na época a que nos referimos, a coloração dependia da tecnologia existente, e “só a impressão por policromia, a duas e a três cores (cores primárias), permitiu colorir o mundo descrito nas páginas dos livros impressos...” (Neto & Santos), mas no Estado Novo já era utilizada a quadricromia (magenta, azul ciano, amarelo e preto). Com a utilização deste processo de impressão (4 cores) denota-se uma intencionalidade na utilização das cores nas ilustrações dos manuais.

Assim, o livro único teve duas funções fundamentais. A primeira refere-se ao tempo que este deveria estar em uso, por ser uma ferramenta direcionada às classes populares que transmitiam estes manuais de irmãos para irmãos. Esta função sente-se na dureza da capa, sendo produzida com materiais mais resistentes para que durem mais tempo e resistam a danos. A segunda função fundamental consiste em conter em si os principais valores relativos à ordem social e à sua organização (Pires, Mesquita & Ribeiro, 2009). Está assim presente nos conteúdos programáticos e na carga ideológica que eles carregam. “O livro escolar, exatamente por ser escolar, é uma obra ideológica. Reflete, implicitamente ou explicitamente, as ideias vigentes à época e veiculadas pelos currículos explícitos ou ocultos” (Neto & Santos, p.7).

Podemos então concluir que estes manuais escolares marcaram pelos seus atributos inovadores (relativamente à época e ao nosso país), pela duração da sua utilização e pela sua delineação.

Os manuais escolares são também “poderosos veículos de transmissão das representações sociais dominantes, podendo contribuir para a reprodução e o reforço dos estereótipos sobre a feminilidade e a masculinidade” (Nunes, 2007, p.8), partindo do facto de que a diferenciação de géneros se sentiu “logo que a organização social implicou a especificação de tarefas. A repetição inferiorizou a imagem da mulher e fez com que ela fosse considerada como parte da ordem natural das coisas” (Brandão, 1979, p.6). Criando-se assim uma divisão de tarefas, umas associadas ao homem e outras à mulher. Eram também separadas questões relativas à personalidade e aos valores. Foi importante, no início da história da mulher, a existência de uma *invisibilidade* e *visibilidade* desta em materiais iconográficos (Nunes, 2007).

Sendo este o ponto essencial da presente dissertação, para que possamos retirar as nossas conclusões com bases sustentadas em estudos já efetuados, utilizaremos mais à frente alguns deles. Até porque a comparação entre imagens do sexo masculino e feminino começou a ser estudada por investigadores europeus, como já foi referido anteriormente. Destacamos assim “a investigação de Rocheblave-Spenlé (1964) que inclui um estudo sobre os conteúdos dos estereótipos sexuais com estudantes universitários franceses e alemães e um estudo sobre a divisão dos papéis sexuais” (Amâncio, 1994, p.49) e categorizações efetuadas por Herman San Martin, Adélia Carvalho Mineiro (2007) e Lúcia Amâncio (1994). Explicaremos este assunto aquando da criação da nossa própria categorização, baseada nestas anteriormente referidas.

6.1. METODOLOGIA

A diferenciação de género é uma questão relacionada com a socialização e, por conseguinte, com a educação. Esta temática é também influenciada pelas diferenças entre indivíduos de sexos opostos, pelas tarefas a cada um destinadas e também, e não menos importante, pela época a que nos estamos a referir.

PROBLEMÁTICA

A intenção desta dissertação é perceber de que forma o design, mais precisamente a ilustração, pode transmitir mensagens de forma a inculcar valores e influenciar pessoas e até mesmo sociedades e, em simultâneo, perceber se essas mensagens diferenciam o que é *ser homem* e *ser mulher*.

Por esse mesmo motivo, o estudo que nos propomos fazer recai sobre as ideologias dominantes no Estado Novo, assim como as suas políticas e a forma como a iconografia era utilizada na educação dos mais jovens. Escolhemos assim a metodologia qualitativa de forma a obtermos resposta quanto à forma como as ilustrações nos *livros únicos* transmitiam a diferenciação de género, tendo em conta a “realidade social como dinâmica, construtiva e valorativa” (Bergano, 2012, p.176). Começamos por estudar a relação entre a Educação, a Sociedade, o Estado e o Género, para que entendêssemos tudo aquilo que envolveu o processo de criação de imagens para os manuais escolares. A pesquisa girou em torno de uma época, de uma sociedade e de uma forma de vida muito particular e ditatorial, percebendo-se assim o poder de um Estado perante o seu povo, facto que permitiu que a ditadura em Portugal se mantivesse por tantos anos. Tentamos também

refletir sobre a forma como o Estado Novo conseguiu fortificar o seu poder e qual o lugar da escola, mais precisamente dos manuais, nas suas políticas. Foi então necessário restringir-mos ao género e às funções sociais, atividades, expectativas, para assim darmos resposta à questão base desta dissertação: *A Representação de Género em Manuais Escolares do Ensino Primário do Estado*. Foi também nossa opção avaliarmos três livros únicos, por terem uma maior carga ideológica, por concentrarem todas as disciplinas do ensino primário num único manual e por terem sido criados pelo e durante o Estado Novo. Este estudo teve como objeto todas as ilustrações contidas nesses manuais escolares. Os livros selecionados foram os adoptados desde a década de 40, sendo eles: *O livro da primeira classe* (1941), *O livro da segunda classe* (1944), *O livro de leitura da 3ª classe* (1951), todos eles considerados *livros únicos*. Sendo o objeto de estudo os *livros únicos* do Estado Novo sob comando de Salazar, é-nos importante analisar aqueles que de forma programática foram produzidos para veicular a Ideologia Salazarista. Excluímos por isso o livro da quarta classe, sendo mais tardio, lançado já nos anos 60. O facto da escolaridade obrigatória apenas incluir a 4ª classe para os dois sexos a partir de 1960 também nos levou a retirar este livro da nossa análise. Talvez, por esta mesma razão, seja escassa a informação acerca deste manual.

RECOLHA DE FONTES E DADOS

Os manuais são uma fonte de representação social e foram utilizados como instrumento uniformizador daquilo que era a aprendizagem da época, sendo o livro escolar “um resumo dos valores mais básicos incutidos aos indivíduos e muito provavelmente aprendidos por este” (Silveira, 1987, p.304). Pretendia-se a construção de uma categorização que nos permitisse a organização

das ilustrações por categorias relacionadas com a diferenciação de género. Optou-se então por criar uma primeira categorização, baseada em estudos feitos por autores que se dedicaram a esta temática, de forma a seguirmos um método credível, baseado em testes feitos na nossa e em outras sociedades. Seleccionamos para o efeito quatro autores, Rocheblave-Spenlé (1964), Lúcia Amâncio (1994), Adélia Carvalho Mineiro (2007) e Herman San Martín (não conseguimos precisar a data do estudo deste autor, apenas temos a sua aplicação noutras análises de género, como referiremos à frente). Estes estudos são a base para a categorização final, que iremos construir. Serão úteis para, em conjunto com as imagens, seleccionarmos quais os traços e quais as atividades associadas a cada um dos géneros. O processo começou então por reunir estes quatro estudos sobre estereótipos de género (acima referidos), de modo a perceber em que categorias poderíamos dividir as ilustrações dos manuais em estudo.

REFERENCIAIS E RESPECTIVAS CATEGORIZAÇÕES

Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964), psicóloga social, dedicou-se a investigar os papéis femininos e masculinos na Europa, mais precisamente em França e na Alemanha. Retirou desses estudos a conclusão de que existe uma relação e ligação entre os papéis sexuais e os estereótipos, sendo que a experiência de cada indivíduo se reflete no seu comportamento, dependendo isto também do seu papel na sociedade em que se encontra e na ideologia nela implementada. A autora da qual falamos define o papel social como um “acordo ou (...) consenso relativo às expectativas desse mesmo papel, sendo claramente dirigido à execução de comportamentos, enquanto o estereótipo corresponde a ideias pré-concebidas, uma espécie de cliché mental, onde os factos novos ancoram” (Oliveira & Amâncio,

2002). Podemos assim perceber a relação de que Rocheblave-Spenlé (1964) nos fala, entre a representação social e o estereótipo. Quanto à mulher, Anne-Marie referiu que se o estereótipo for considerado um combinado de expectativas (relativas ao papel social) negativas, apenas o papel da mulher poderá ser considerado um estereótipo, não se aplicando ao caso do papel do homem, por lhe serem associadas um conjunto de expectativas positivas. Mas, se considerarmos que o estereótipo é uma atitude diminutiva e desprezativa perante um exogrupo²⁴, é clara a negatividade da imagem da mulher, mesmo tendo em consideração o grupo de pertença. Rocheblave-Spenlé afirma assim que:

24// conjunto de pessoas com as quais o indivíduo em estudo não se identifica, pessoas essas que pertencem a um outro grupo. É assim o inverso de endogrupo, conjunto de pessoas com quem o indivíduo se identifica (Neto, 1998).

o estereótipo masculino envolvia as dimensões de estabilidade emocional, de dinamismo, de agressividade e de autoafirmação ao passo que o estereótipo feminino abrangia, de certa forma, os pólos opostos daquelas dimensões, isto é a instabilidade emocional, a passividade, a submissão e a orientação interpessoal (Vieira, 2008, pp. 9-10).

■ ESTEREÓTIPO FEMININO

Instabilidade emocional
Passividade
Submissão
Orientação interpessoal
Erotizada
Maternal

■ ESTEREÓTIPO MASCULINO

Estabilidade emocional
Dinamismo
Agressividade
Autoafirmação
Dominante

Lígia Amâncio (1994), professora catedrática no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, debruçou-se sobre “a construção social da diferença”, partindo da diferenciação entre o *ser homem* e o *ser mulher*.

A autora diz-nos que o papel social não é independente do estereótipo, mas que ambos constroem uma dimensão da “estruturação da ideologização dos seres masculino e feminino” (Amâncio, 1994, p. 70).

Se associarmos o papel social ao comportamento do estereótipo e se considerarmos que ele é um “constrangimento normativo” e tivermos em consideração a diferenciação em função do género, podemos compreender a existência de uma “assimetria dos papéis sexuais”.

O homem é uma figura pertencente a um grupo dominante por todas as suas características de domínio e representa-se através de recursos simbólicos, podendo estes ser reproduzidos e representados de diversos formatos e formas (Amâncio, 1997). Por sua vez, as mulheres pertencem a um grupo dominado, sendo representadas como tal, cuja função se restringe ao lar e a tarefas relacionadas com a família.

Mais uma vez, e através destas conclusões da autora em questão, percebemos a assimetria existente entre os papéis sociais femininos e masculinos, tanto em termos de forma como de conteúdo. O homem possui assim papéis variados e diversos, enquanto a mulher se restringe ao núcleo familiar e à esfera do privado.

■ ESTEREÓTIPO FEMININO

Afetuosa
 Bonita
 Carinhosa
 Dependente
 Elegante
 Emotiva
 Feminina
 Frágil
 Maternal
 Meiga
 Romântica
 Sensível
 Sentimental
 Submissa

■ ESTEREÓTIPO MASCULINO

Ambicioso
 Audacioso
 Autoritário
 Aventureiro
 Corajoso
 Desinibido
 Desorganizado
 Dominador
 Empreendedor
 Forte
 Independente
 Machista
 Paternalista
 Rígido
 Sêrio
 Superior
 Viril

Adélia Carvalho Mineiro (2007), dedicou-se ao estudo dos valores do Estado Novo que eram transmitidos pelo Ensino dessa mesma época. Para executar tal tarefa, releu e dissecou os livros escolares, meio de transmissão de conhecimentos, que moldaram as gerações portuguesas que com eles estudaram. Tentou então desconstruir e encontrar quais os valores neles contidos, dando uma atenção especial às palavras, que ainda hoje vagueiam pelas mentes dos jovens estudantes da altura, tendo também em conta os seus significados implícitos ou não.

No seu livro *Valores e Ensino no Estado Novo* (2007) transmite a realidade da sociedade, focando e definindo o sistema político e ideológico em que estes manuais eram criados e utilizados. Reconstruiu assim a sociedade do tempo de Salazar e da sua escola, onde as crianças tinham lições de vida, muitas vezes sem se aperceberem, local onde eram ensinadas a seguir o regime e os seus valores.

CRIANÇA

■ FEMININO

// OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Ajudar nas tarefas domésticas
 Cuidar dos irmãos
 Fazer recados
 Costurar
 Fazer arroz doce
 Receber o pai
 Conversar com a mãe
 Fazer os trabalhos de casa
 Brincar com a boneca
 Fazer uma saia para a boneca
 Higiene
 Brincar na rua
 Ouvir histórias
 Dizer adivinhas
 Convívio ao serão
 Convívio familiar

■ MASCULINO

// OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Brincar:
 Na rua
 No quintal
 Com o cão
 Com brinquedos (triciclo e avião)
 Fazer os trabalhos de casa
 Receber o pai
 Ouvir histórias
 Convívio:
 Familiar
 Serão
 Conversar:
 Com o pai
 Com a mãe
 Estar à fresca
 Ler em voz alta

■ FEMININO

// PRÁTICA RELIGIOSA

Oração

Ir à missa

Visita pascal

Procissão

// ATIVIDADES SOCIAIS

Visitar os enfermos

Dar roupas e brinquedos

// ATIVIDADES ESCOLARES

Tarefas e comportamentos

Aula de trabalhos femininos

■ MASCULINO

Recolher adágios

Falar das tradições

Dizer adivinhas

Andar a pé

Passeio à Serra da Estrela

Escrita de um bilhete

Ajudar o pai no campo

// PRÁTICA RELIGIOSA

Oração

Ir à missa

Visita pascal

Procissão

// ATIVIDADES SOCIAIS

Ajudar os necessitados

Ajudar companheiro necessitado

Ajudar o avô e a avó

Ajudar um cego

// ATIVIDADES ESCOLARES

Tarefas e comportamentos

Aulas:

história

ciências geo-naturais

Caminhar para a escola

JOVEM

I FEMININO

// TAREFAS DOMÉSTICAS

Procurar comida

// ATIVIDADES SOCIAIS

Ajudar os necessitados

// PRÁTICAS RELIGIOSAS

Missa dominical

Procissão

Visita pascal

I MASCULINO

// SECTOR PRIMÁRIO

Ir à lenha

Ganhão

Pastor

Trabalhador rural

// SECTOR SECUNDÁRIO

Caixeiro

// OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Convívio ao serão

Acampar pela Mocidade Portuguesa

Estar à fresca

Escrever carta a uma vizinha

// PRÁTICA RELIGIOSA

Orar

Procissão

Visita pascal

ADULTO

I FEMININO

// TAREFAS DOMÉSTICAS

Cuidar dos filhos
Ensinar os filhos
Ir à horta

// ATIVIDADES SOCIAIS

Dar roupas e brinquedos
Cuidado pai idoso
Dar esmola
Ajudar necessitados

// PRÁTICA RELIGIOSA

Oração
Missa dominical
Visita pascal
Procissão
Peregrinação

// ATIVIDADE PATRIÓTICA

Dar esmolas aos pobres
Guerreira

// OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Convívio ao serão
Costurar

I MASCULINO

// ATIVIDADE PATRIÓTICA

Governar
“Navegador” (inf. D. Henrique)
Guerreiro

// SECTOR PRIMÁRIO

Lavrador
Agricultor
Camponês
Caseiro
Trabalhador rural
Ceifeiro
Vindimador
Vinicultor
Apicultor
Pastor
Moleiro

// SECTOR SECUNDÁRIO

Cabouqueiro
Carteiro
Pedreiro
Ferreiro
Alfaiate
Operários de fiação

I FEMININO

Fiar o linho
 Tocar piano
 Conversar com os filhos
 Escutar menino ler em voz alta

// SECTOR PRIMÁRIO

Lavradeira
 Ceifeira
 Mondadeira
 Vindimadeira

// SECTOR SECUNDÁRIO

Costureira

// SECTOR TERCIÁRIO

Professora
 Criada

I MASCULINO

Operários de tecelagem/ fábrica

// SECTOR TERCIÁRIO

Professor
 Médico
 Comerciante
 Advogado

// OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Convívio (familiar, serão,
 com os filhos)
 Votar
 Ler o jornal
 Dizer adivinhas
 Conversa com o filho
 Escutar um menino a ler em voz alta
 Passeio a pé
 Passeio à Serra da Estrela
 “Estar à fresca”
 Jantar em casa do aluno

// PRÁTICA RELIGIOSA

Orar
 Ir à missa
 Visita pascal
 Procissão

IDOSO

I FEMININO

/OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Contar histórias
Dizer adivinhas
Serão à lareira

/PRÁTICA RELIGIOSA

Oração
Visita pascal
Procissão
Missa dominical

I MASCULINO

/OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Convívio ao serão
Dizer adivinhas
Conversar com filho

/PRÁTICA RELIGIOSA

Oração
Procissão
Visita pascal

/SECTOR TERCIÁRIO

Engenheiro

Herman San Martín afigura-se como referência pertinente a partir de dois estudos, a saber, *Estereótipos em manuais escolares: esboço sociológico sobre a discriminação sexual nos programas de aprendizagem da leitura* de Eugénio Brandão, em 1979, e *Una visión de género... es de justiça* de M^a Ángeles Briñón García em 2007.

Este autor criou um quadro, dividido em duas partes, uma destinada à feminilidade e outra à masculinidade. Em cada uma delas surgem traços que demonstram as diferenças entre ambos os sexos, associando determinadas características ao homem e à mulher, e recorrendo a uma definição de ambos como pessoa e não como grupo.

■ FEMINILIDADE

Gentil e Meiga
 Sentimental, Emocional
 Intuitiva
 Impulsiva, falha de precisão, frívola
 Superficial
 Frágil (o sexo fraco)
 Submissa, dócil
 Dependente e Protegida
 (assustadiça e choramingona)
 Tímida
 Cautelosa, Prudente
 Maternal
 Dada ao “flirt
 (sedutora e objeto sexual)
 Volúvel, Inconstante
 Bonita
 Falha de autoconfiança
 Passiva
 Desdizendo-se, Sacrificando-se
 Invejosa
 Curiosa
 Monogâmica
 Virgem
 Fiel
 Caseira
 Masoquista
 Histérica

■ MASCULINIDADE

Rigoroso, Rude
 Frio
 Intelectual
 Racional, Analítico
 O verdadeiro, dado à previsão
 Profundo
 Forte
 Suporte, autoritário
 Independente, bravo (nunca chora)
 Arrojado
 Agressivo, ousado
 Paternal
 Severo, sedutor
 Estável
 Feio
 Autoconfiante
 Ativo
 Introspectiva, gostando do conforto
 Generoso
 Indiferente
 Poligâmico
 Experiente
 Infiel
 Absorvido pelos negócios e política
 Sádico
 Obsessivo

ANÁLISE DOS REFERENCIAIS E DADOS

A análise de Adélia Mineiro associa diferentes tipos de atividades ao homem e à mulher, enquanto criança, jovem, adulto e idoso, pelo que serão todas elas tidas em conta na nossa observação e organização.

Os estudos de Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, que atribui características aos dois sexos, o de Lígia Amâncio (1994) que resultou num quadro com “o conjunto de traços consensualmente considerados típicos do masculino e do feminino” (Amâncio, 1994, p.64) e o de Herman San Martin, baseiam-se na atribuição (negativa e positiva) de traços ao género masculino e feminino.

Analisando cada uma das listas optou-se por cruzar as mesmas, por contem conotações valorativas sobre ambos os sexos, algumas delas de forma repetida. Assim, esse cruzamento permitiu seleccionar traços de modo a não ter informações repetidas e a melhor organizar a categorização que nos propomos construir.

Destes estudos e análises foram então retirados dois tipos de informações: os traços associados a ambos os géneros e as atividades relativas a cada um deles. Fez-se o cruzamento de matéria do qual falámos anteriormente, unindo as categorizações relativas aos traços masculinos e femininos.

Mostraremos então uma primeira categorização baseada nos pressupostos teóricos estudados e anteriormente referidos.

■ PAPÉIS SOCIAIS, TAREFAS E ATIVIDADES

- // Tempos livres
- // Dedicação à Religião
- // Dedicação à Sociedade
- // Exaltação da Pátria
- // Sector Primário, Secundário e Terciário
- // Em família e em convívio
- // Na escola
- // Em casa
- // Exemplos Histórico-Religiosos

■ TRAÇOS DOS ESTEREÓTIPOS

// MULHER

- Dependente
- Sensível / Frágil / Choramingtona
- Sentimental / Emotiva / Emocional
- Maternal
- Meiga / Gentil / Dócil / Afetuosa / Carinhosa
- Romântica
- Submissa / Passiva
- Emocionalmente Instável / Pouca Autoconfiança
- Orientadora Interpessoal
- Cautelosa / Prudente
- Curiosa
- Protegida

// **HOMEM**

Autoritário / Dominador / Superior / Dominante / Ordeiro

Paternalista

Corajoso / Aventureiro / Audacioso / Arrojado

Forte / Viril

Independente

Desorganizado

Sério / Rígido / Rigoroso / Severo

Estável

Dinâmico / Ativo

Agressivo

Autoconfiante / Confiante

Intelectual

Racional

Suporte

Ousado

Introspectivo (gosta do conforto)

Generoso

Estes referenciais e a sua respetiva interpretação e constituição foram feitas sem ter em consideração as imagens dos *livros únicos* que nos propomos analisar. A informação imagética será utilizada mais à frente. Esta categorização será, em paralelo com as imagens dos livros, analisada e trabalhada. Utilizaremos as ilustrações para perceber a existência de novos parâmetros ou, pelo contrário, a necessidade de retirar alguns já existentes. Serão tidas em conta, na seleção das imagens, os períodos de vida dos indivíduos: criança / jovem, adulto e idoso. A cada uma das imagens serão associados traços relativos aos estereótipos, caso sejam detetáveis.

6.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base na categorização criada a partir dos referenciais selecionados, partimos para a análise das imagens que recolhemos dos *livros únicos* selecionados. As ilustrações analisadas pertencem aos seguintes manuais escolares: *O livro da primeira classe* (1941), *O livro da segunda classe* (1944), *O livro de leitura da 3ª classe* (1951), como já tinha referido.

A categorização inicial foi então cruzada com a questão imagética, tendo-se sentido a necessidade de fazer algumas alterações. Estas modificações deram-se tanto a nível dos papéis sociais, tarefas e atividades, como dos traços dos estereótipos. Surge assim uma nova categorização, tendo em conta as mensagens transmitidas pelas imagem em estudo, categorização que iremos em seguida apresentar.

■ PAPÉIS SOCIAIS, TAREFAS E ATIVIDADES

| | |
|---------------------------|----------------------------------|
| // Tempos livres | // Em convívio / |
| // Dedicção à Religião | Manifestações Culturais |
| // Dedicção à Sociedade | // Na escola |
| // Exaltação da Pátria | // Em casa |
| // Profissões e ocupações | // Extensão do trabalho familiar |
| // Em família | // Exemplos Histórico-Religiosos |
| // Saúde | |

■ TRAÇOS DOS ESTEREÓTIPOS

/ MULHER

Sensível / Frágil / Choramingtona
Sentimental / Emotiva / Emocional
Maternal
Meiga / Gentil / Dócil / Afetuosa / Carinhosa
Submissa
Orientadora Interpessoal
Cautelosa / Prudente
Curiosa
Protegida
Crente
Dedicada / Empenhada

/ HOMEM

Autoritário / Dominador / Superior / Dominante / Ordeiro
Paternalista
Corajoso / Aventureiro / Audacioso / Arrojado
Forte / Viril
Sério / Rígido / Rigoroso / Severo
Dinâmico / Ativo
Agressivo
Autoconfiante / Confiante
Intelectual
Racional
Generoso
Patriota

Quanto aos papéis sociais, tarefas e atividades, deu-se a separação da categoria “Em família e em convívio”, por termos percebido junto das imagens que não faria sentido juntarmos questões familiares com convívios, muitas vezes feitos em ambiente festivo, incluindo em alguns casos questões culturais como é o caso das romarias. Esta separação cria dois novos tópicos de análise, “Em família” e “Em convívio”. O último foi também ele alterado, passando-se a denominar “Em convívio / Manifestações culturais” pelo mesmo motivo que anteriormente referimos. Surge também um novo tópico, “Extensão do trabalho familiar”, por termos imagens em que a mulher executa funções distintas das domésticas mas pela qual ela não é remunerada, mas sim ajudante do homem, sendo essas tarefas consideradas também trabalho doméstico, como é o caso da mulher a ajudar no campo, na plantação ou no momento da apanha. Foi criado o tópico “Saúde” por existir fundamento para tal. No que diz respeito aos traços dos estereótipos, alguns deles não foram detetáveis nas ilustrações em análise, por não serem perceptíveis ou por simplesmente não serem representados. Por esse mesmo motivo, foram retirados da categorização. Aquando da visualização e interpretação das imagens surgiram novos parâmetros. Nos traços relativos à mulher identificamos três novos parâmetros: empenhada, dedicada e crente. Quanto ao homem adicionamos dois: patriota e paternal.

Estas modificações serão melhor percebidas aquando da exposição das imagens, onde aplicaremos a metodologia descrita anteriormente. A análise será feita a cada livro, imagem a imagem, individualmente. As imagens serão também associadas a cada um dos géneros ou a ambos (quando são os dois sexos representados na mesma figura). Serão retirados todos os textos que circundam as ilustrações de modo a não interferirem na sua interpretação.

O LIVRO DA PRIMEIRA CLASSE

Foi o primeiro dos *livros únicos*, lançado em 1941, e Augusto José Monteiro (2008) refere-se a ele como “o mais bem concebido”, por ser inovador no nosso país e por ser tão bem pensado. “Foi alvo de um qualificado investimento, não apenas no domínio das ideias e no campo pedagógico, mas também no que respeita à composição gráfica” (Monteiro, 2008, p.217), tendo, em comparação com os livros provenientes da Primeira República, elevado bastante a nível iconográfico e ilustrativo. Este livro, de 143 páginas, pode dividir-se em três partes: um *livro de leitura* que contém a iniciação à leitura e alguns textos, seguido de um *catecismo* dedicado à religião católica e, por último, a aritmética.

Na capa cartonada observamos o título “O livro da primeira classe” na parte inferior e uma ilustração por cima. Na primeira edição deste manual, a ilustração continha duas crianças, um menino e uma menina, com a farda da Mocidade Portuguesa vestida. Posteriormente (anos 60), essa ilustração foi alterada, continuando a conter duas crianças de géneros diferentes, sentados à mesa enquanto lêem, supondo-se que representem irmãos (Mineiro, 2007). Esta é a edição que usaremos, posteriormente. No seu verso, na contracapa, temos a informação relativa à Editora, “Editora A Educação Nacional, Lda. Porto”.

Já no seu interior (parte interior da capa), podemos observar “meninas, sozinhas ou em grupo, brincam às casinhas e, portanto, desempenham tarefas tipicamente femininas, desde lavar e passar a roupa até às tarefas da cozinha ou tratamento dos bebés” (Mineiro, 2007, p.178). Na parte interior da contracapa surgem então meninos a brincar e a desempenhar

25// Unidade de um sistema de escrita, que pode corresponder a uma letra num sistema de escrita alfabética, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

tarefas associadas ao seu gênero, ou seja, “tarefas de utilidade” como nos diz Adélia Carvalho Mineiro (2007). Essas tarefas são voltadas para a jardinagem, para a carpintaria e para a agricultura. Em simultâneo temos representações da menina a pescar, a pintar e também a tocar flauta.

No miolo do livro, podemos encontrar 50 páginas destinadas aos grafemas²⁵, 36 com textos para o treino da leitura, 20 de lições morais, religiosas e católicas e por último 30 dedicadas à aritmética. A ilustração é mais abundante na primeira e na última parte e, as suas páginas são “profusamente ilustradas com imagens coloridas” (Mineiro, 2007, p.178). “A parte respeitante ao *livro de leitura* constitui o núcleo mais importante, pelas manifestas preocupações normativas, socializadoras, doutrinárias e por ser a mais glosada e trabalhada” (Monteiro, 2008, p.217).

Este livro possui o “*bê-á-bá* dos valores que deviam nortear as crianças” (Monteiro, 2008, p.218), ou seja, são expostos os deveres que estas deveriam cumprir mas também os seus familiares e todos aqueles que as rodeiam, a sua sociedade, os mais poderosos e mesmo Deus. Estas mensagens tinham o intuito de obrigar os alunos a observar e cumprir todas as recomendações nelas representadas, bem como a transmiti-las no seu seio familiar, para que assim se comunicasse para toda a gente em seu redor. Era fulcral que as crianças entendessem que deveriam praticar boas ações porque assim fariam as suas famílias e Deus felizes.

As imagens de mulheres estão também presentes neste manual escolar, quase sempre representadas como “heroínas do lar”, sendo elas “virtuosas, respeitadoras, resignadas e altruístas” (Monteiro, 2008, p.218).

A mulher é então representada como trabalhadora incansável no seu lar, sendo também ela educadora e responsável pelo cuidado quer da casa quer dos seus filhos e marido. A família é assim o núcleo mais importante que tem e está a seu cargo, tendo de ser “mães e esposas exemplares”. O lar é, na maioria das páginas, o local representado nesta temática de género. Quando isso não acontece, são representadas festividades religiosas e trabalhos rurais e agrícolas (Monteiro, 2008). A estas questões juntam-se os

filhos e filhas (mais estas do que aqueles), pais e, sobretudo, mães (estas vão ter um tratamento especial), avôs e avós (especialmente estas) são protagonistas e intervenientes episódicos; são o principal assunto, o principal objeto; são pretexto e substância; pontificam na narrativa ou subsumem-se nela. (Interagem uns com os outros...) (Monteiro, 2008, p.18).

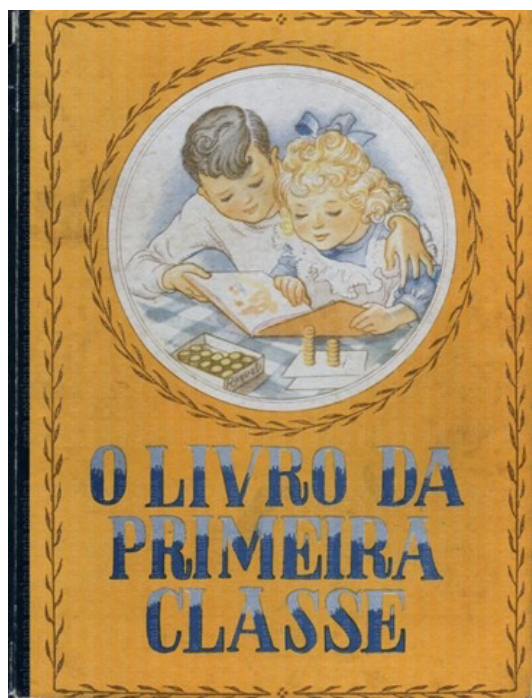
A mulher no papel de mãe é a imagem que mais nos surge ao folhear este livro único. Quase sempre acompanhada pelos seus filhos, embora apareça mais vezes com as filhas do que com os filhos. Os seus progénitos passam sempre a sensação de que são obedientes, calmos e respeitosos. A intenção é ensinar informando, educando e moralizando. Dando a conhecer um exemplo a seguir, repleto de valores e virtudes. “A palavra é aceite e converte facilmente estas crianças que são, muitas vezes, as narradoras” (Monteiro, 2008, p.18).

A mulher retrata três funções diferentes, sendo mãe, esposa e *fada do lar*, assemelhando-se à mãe de Jesus Cristo. As suas funções familiares resumiam-se ao lar e por isso não deveria trabalhar fora desse meio, embora surjam imagens, como por exemplo a de uma família de pescadores, em que

a mãe serve os seus filhos e marido (p.119) e este também é considerado um trabalho doméstico. O trabalho no exterior era da responsabilidade do homem, que deveria trabalhar para sustentar a sua família.

Em diversas páginas surgem “imagens, representações, estereótipos, clichés, pré-conceitos (preconceitos) e pré-juízos (prejuízos) do género feminino, que se desejavam interiorizados desde muito cedo” (Monteiro, 2008, p.19), exemplo disso são as meninas a brincar às mães e às donas de casa (p.59). Na grande maioria surge a mulher a trabalhar nas lides domésticas e raramente surge a executar outras funções, sentindo-se uma forte diferenciação de género entre tarefas e prazeres.

Também a Mocidade Portuguesa (criada a 1936) e a Mocidade Portuguesa Feminina (instituída em 1937) são representadas neste manual.



// capa do livro único O livro da primeira classe, datado de 1941.

I PAPÉIS SOCIAIS, TAREFAS E ATIVIDADES

CRIANÇA / JOVEM

I MULHER

// TEMPOS LIVRES



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ MEIGA / GENTIL / DÓCIL / AFETUOSA /
/ CARINHOSA / DEDICADA /



/ GENTIL / DÓCIL / AFETUOSA / CURIOSA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /

■ HOMEM

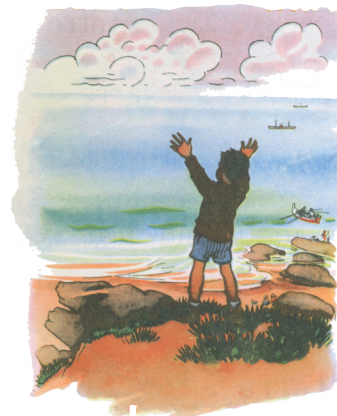
// TEMPOS LIVRES



/ INTELLECTUAL / DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO /



/ INTELLECTUAL / DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO / CONFIANTE /



/ INTELLECTUAL / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



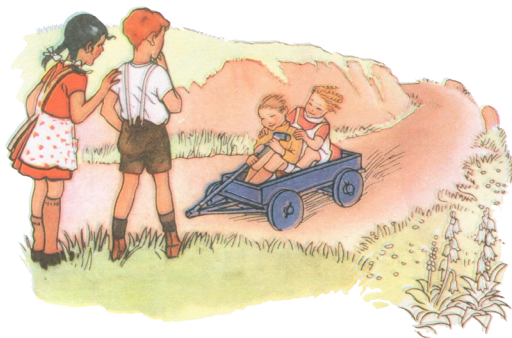
/ GENEROSO / ATIVO /

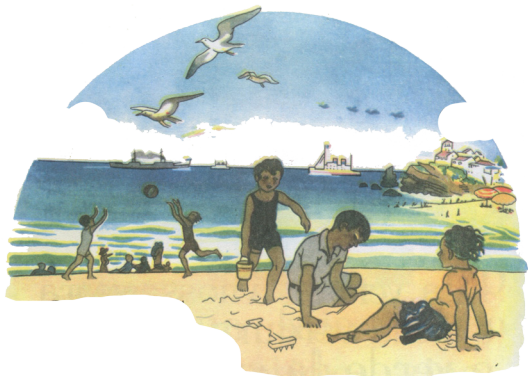
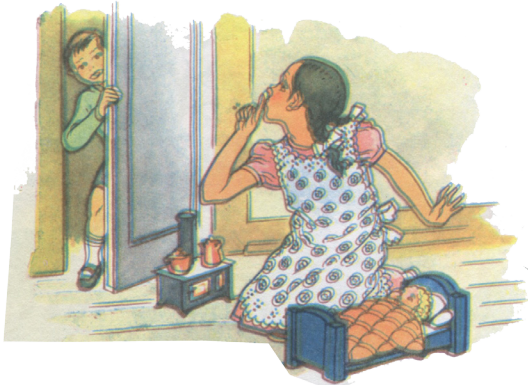


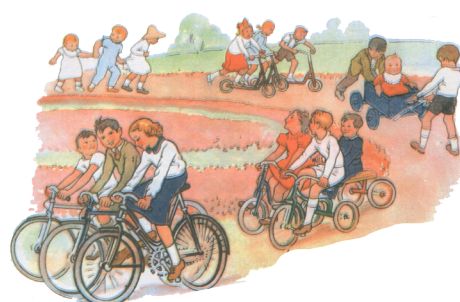
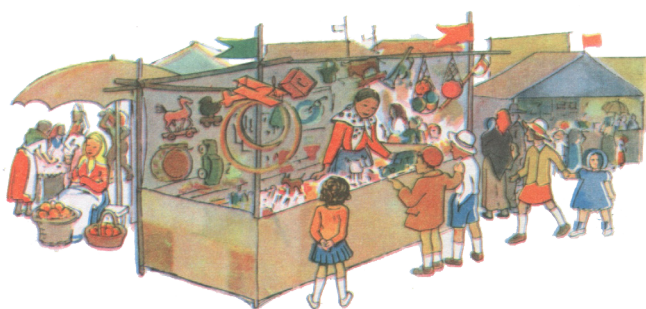
/ INTERECTUAL / DINÂMICO /
/ ATIVO /

■ AMBOS

// TEMPOS LIVRES







■ MULHER

// DEDICAÇÃO À RELIGIÃO



/ CRENTE / DEDICADA /

■ HOMEM

// DEDICAÇÃO À SOCIEDADE



/ GENEROSO /

I MULHER

//EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



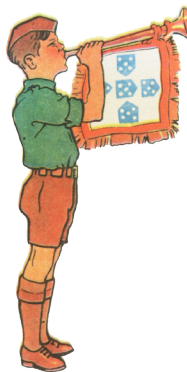
/ EMPENHADA / DEDICADA /

I HOMEM

//EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



/ PATRIOTA / SÉRIO /



/ PATRIOTA /

I AMBOS

//EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



■ MULHER

//NA ESCOLA



/ EMPENHADA / DEDICADA /

■ HOMEM

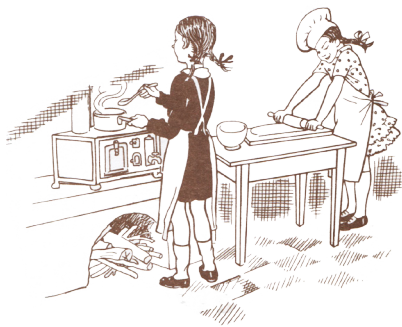
//NA ESCOLA



/ INTELLECTUAL / RACIONAL /

I MULHER

//EM CASA



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA / GENTIL /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA / CUIDADOSA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ PROTEGIDA / EMOTIVA / FRÁGIL /

■ HOMEM

//EM CASA



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



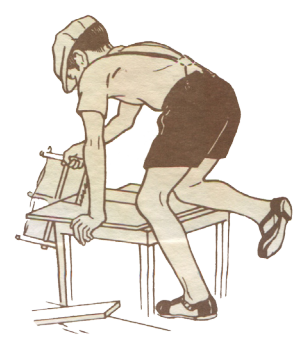
/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO / FORTE /



/ DINÂMICO / ATIVO / FORTE /



/ DINÂMICO / ATIVO / FORTE /

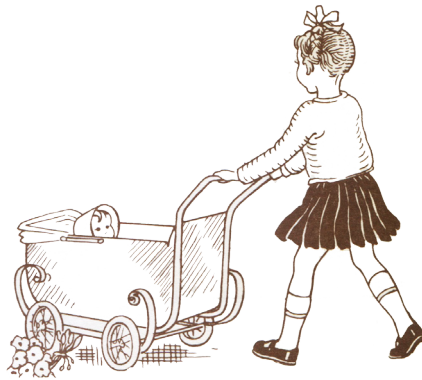
■ MULHER

//EM FAMÍLIA

COM IRMÃ/ÃO/ÃS/ÃOS



/ MATERNAL / DEDICADA /



/ MATERNAL / DEDICADA /

■ AMBOS

//EM FAMÍLIA



■ AMBOS

//EM CASA



■ MULHER

//SAÚDE



/ SENSÍVEL / FRÁGIL / CHORAMINGONA /

ADULTO

MULHER

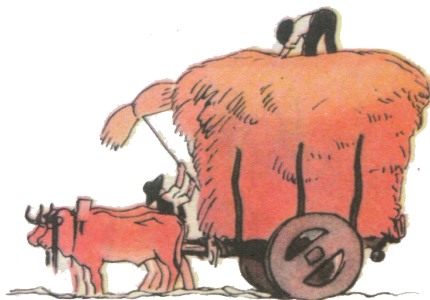
// DEDICAÇÃO À RELIGIÃO



/ CRENTE /

HOMEM

// PROFISSÕES E OCUPAÇÕES



/ FORTE / VIRIL / DINÂMICO / ATIVO /



/ FORTE / VIRIL / DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /

■ AMBOS

// PROFISSÕES E OCUPAÇÕES



■ MULHER

// EM CASA



/ ORIENTADORA INTERPESSOAL /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



I MULHER

//EM CASA



/ MATERNAL / MEIGA / GENTIL / DÓCIL /
/ AFETUOSA / CARINHOSA /

EXTENSÃO DO TRABALHO FAMILIAR



/ EMPENHADA / DEDICADA /

I MULHER

//EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



/ MATERNAL /

I MULHER

//EM FAMÍLIA

MÃE COM FILHA/O/AS/OS



/ MATERNAL /



/ ORIENTADORA INTERPESSOAL /



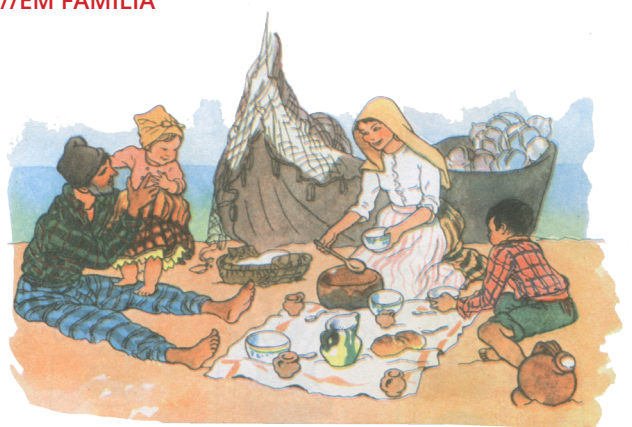
/ MATERNAL / ORIENTADORA
INTERPESSOAL /



/ MATERNAL / DÓCIL /
/ MEIGA / AFETUOSA /
/ CARINHOSA /

■ AMBOS

//EM FAMÍLIA



IDOSO

■ HOMEM

// EM FAMÍLIA

AVÔ COM NETA/O/AS/OS



O LIVRO DA SEGUNDA CLASSE

Este livro foi lançado em 1944 e foi “um digno continuador” (Monteiro, 2008) por ser o segundo a ser processado e por manter o carácter ideológico do seu antecessor. Possui 139 páginas e divide-se em três partes. A primeira é composta por textos e tem um total de 62 páginas, a segunda, com 24 páginas, dedica-se à religião cristã e à sua doutrina, e por último, com 30 páginas, a aritmética. As partes mais ilustradas e coloridas são a primeira e a última (Mineiro, 2007).

Ostenta na sua capa uma panóplia de imagens que circundam o título. Essas imagens representam símbolos portugueses, um castelo acompanhado da bandeira da república portuguesa e um globo, mas também imagens que representam características típicas de diferentes zonas do nosso país. São também ilustrados objetos escolares como um esquadro, um lápis, um cubo, uma esfera e um cone. No interior tanto da capa como da contracapa podemos notar a representação de homens e mulher, crianças e adultos, em momentos e atividade ao ar livre, de lazer (Mineiro, 2007, p. 178).

O livro da segunda classe reforça a imagem da mulher como trabalhadora doméstica, mãe e esposa, dizendo por exemplo “como são lindas as meninas que sabem costurar”, frisando a importância da mulher cuidar “e dar alegria à casa”.

Continuam a ser estereotipados os papéis entre pessoas de géneros diferentes, contendo representações ilustrativas da família e de toda a esfera familiar e situações como a mãe pedir à filha para verificar se não falta nada para o agrado do seu pai, ou a opção de se queimar para salvar o filho .

Em relação aos ensinamentos familiares, é transmitido o valor de Deus e da Pátria. Podemos ver, na página 11 deste manual, a explicação da criança que enuncia: “o pai *trabalha desde manhã até à noite*”; a mãe “*cuida dos arranjos da casa*”. “Mas os principais cuidados e desvelos de meus pais são para os seus filhos, a quem eles criam no amor de *Deus* e da *Pátria*” (Monteiro, 2008, p.224).

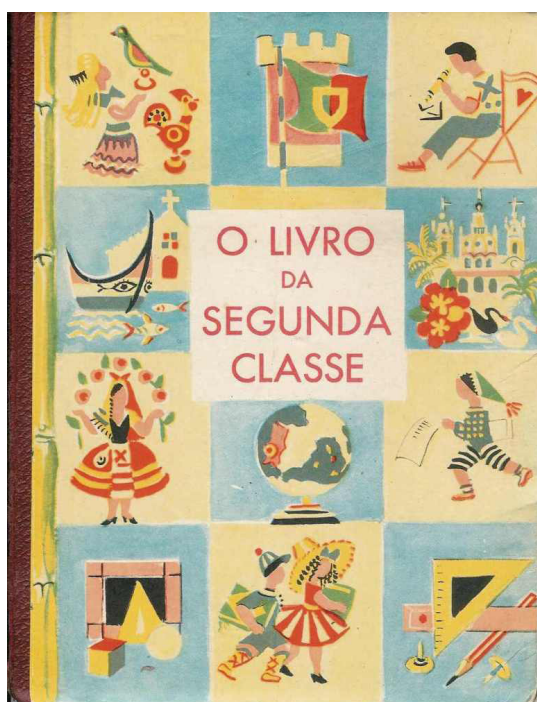
As tarefas e gostos definidos como sendo femininos referem-se tanto às mães como às suas filhas, surgindo reproduções de situações em que o menino faz uma asneira e a irmã repreende-o e resolve o problema, ou o filho que rasga as calças e a irmã repreende-o e cose-lhe o rasgo. As jovens emulam o comportamento dos adultos, preparando-se assim para ocupar elas mesmas aquela função familiar. Pode também ler-se na página 15, num texto intitulado *Alegria na casa*:

Apresentem-se constantemente alegres e sempre caridosas para seus pais e seus irmãos, e também para os criados, se os tiverem. Sejam cuidadosas com as roupas, com os livros e com tudo (...) Ajudem sua mãe a tratar dos serviços domésticos e dos irmãozinhos mais novos. (...) um ramalhete de flores sobre a mesa dá uma nota de alegria.

É assim novamente mencionado que a mulher e a menina devem ser a alegria de uma casa, cuidando dela e fazendo com que se viva em harmonia e tranquilidade. Despontam algumas alusões à Mocidade Portuguesa, exaltando o papel do homem e de que estes devem amar e servir a sua Pátria: “os rapazes, direitos e firmes, como estátuas, estendem o braço. Está a ser içada a bandeira nacional!”.

Continua assim a transmitir “valores moralizantes que deveriam contribuir para corrigir comportamentos e moldar atitudes” (Monteiro, 2008, p.226). E a ilustração é fulcral para que todas essas mensagens sejam observadas, percebidas e transmitidas. A autora das mesmas, no livro a que nos estamos a referir, é Mily Possoz (1889-1968), conhecida e conceituada artista plástica que incorporou o Movimento Modernista, tornando-se ilustradora.

“As gravuras, não convencionais, inspiradas em motivos populares, impõem-se pela graciosidade (com toques líricos) e pela concepção inovadora. Têm-se a sensação de terem sido coloridas com lápis de cor; algumas parecem ter sido pensadas para ilustrar painéis de azulejos” (Monteiro, 2008, p.226).



// capa do livro único O livro da segunda classe, datado de 1944.

■ PAPÉIS SOCIAIS, TAREFAS E ATIVIDADES

CRIANÇA / JOVEM

■ MULHER

// TEMPOS LIVRES



/ MEIGA / DÓCIL / AFETUOSA /
/ CARINHOSA / DEDICADA /



/ MEIGA / DÓCIL / AFETUOSA /



/ EMPENHADA /
/ DEDICADA /
/ EMOTIVA /

■ HOMEM

// TEMPOS LIVRES



/ INTELLECTUAL / ATIVO /



/ INTELLECTUAL / DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ INTELLECTUAL / DINÂMICO /
/ ATIVO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDACIOSO / ARROJADO / FORTE /
/ VIRIL / DINÂMICO / ATIVO / AUTOCONFIANTE /



/ DINÂMICO / ATIVO / AVENTUREIRO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDACIOSO / ARROJADO /
/ FORTE / VIRIL / DINÂMICO / ATIVO / AUTOCONFIANTE /

■ AMBOS

// TEMPOS LIVRES



■ MULHER

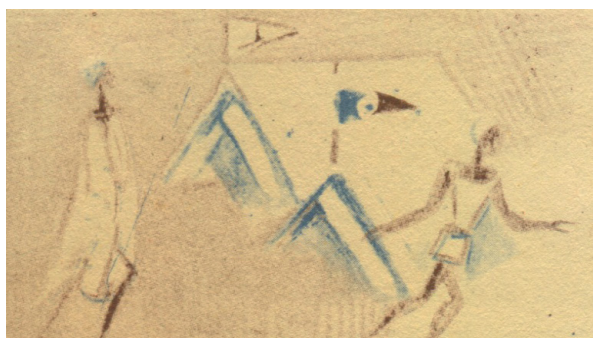
// DEDICAÇÃO À RELIGIÃO



/ CRENTE /

■ AMBOS

// EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



■ MULHER

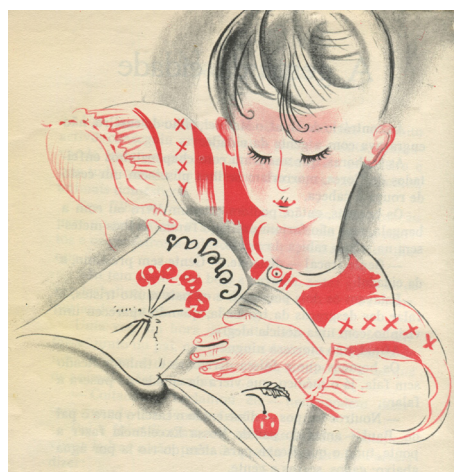
// NA ESCOLA



/ EMPENHADA / DEDICADA /

■ HOMEM

// NA ESCOLA



/ INTELECTUAL / RACIONAL /

■ MULHER

// EM CASA



/ EMPENHADA / DEDICADA /

■ AMBOS

// EM CASA



■ MULHER

// EM FAMÍLIA

COM O PAI



/ EMPENHADA / DEDICADA / GENTIL / AFETUOSA /

■ AMBOS

// EM FAMÍLIA



ADULTO

MULHER

// TEMPOS LIVRES



HOMEM

// TEMPOS LIVRES



/ DINÂMICO / ATIVO / AVENTUREIRO /

AMBOS

// DEDICAÇÃO À RELIGIÃO



■ HOMEM

// PROFISSÕES E OCUPAÇÕES



/ DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO / FORTE /

■ AMBOS

// EM CONVÍVIO / MANIFESTAÇÕES CULTURAIS



/ DINÂMICO / ATIVO /

MULHER

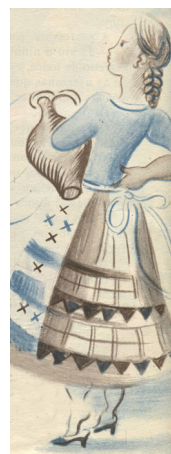
// EM CASA



/ MATERNAL / EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA /
/ DEDICADA /



/ EMPENHADA /
/ DEDICADA /



/ MATERNAL / EMPENHADA / DEDICADA /



/ DEDICADA / MEIGA / GENTIL / DÓCIL /
/ AFETUOSA / CARINHOSA /



/ ORIENTADORA INTERPESSOAL /
/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ MATERNAL / EMPENHADA / DEDICADA /

MULHER

// EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



/ MATERNAL /

AMBOS

// EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



MULHER

// EM FAMÍLIA

COM FILHA/O/AS/OS



/ MATERNAL / MEIGA / DÓCIL / AFETUOSA /
/ CARINHOSA / EMPENHADA / DEDICADA /

HOMEM

// EM FAMÍLIA

COM FILHA/O/AS/OS



/ PATERNAL / PATERNALISTA /

IDOSO

■ MULHER

// EM FAMÍLIA



/ MATERNAL / MEIGA / GENTIL / AFETUOSA /
/ EMPENHADA / DEDICADA /

■ HOMEM

// EM FAMÍLIA



/ PATERNALISTA /

26// Primeira folha impressa de um livro que traz o nome do autor e o título. Ver imagem = fachada, rosto, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

27// Que pertence a um paradigma, sendo paradigma, algo que serve de exemplo geral ou de modelo. = padrão, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

O LIVRO DE LEITURA DA 3ª CLASSE

“Mais e melhor propaganda”, como nos diz Monteiro (2008). Teve a sua primeira edição em 1951, com 183 páginas de texto e 28 a servir de catecismo, doutrinando a religião cristã (Mineiro, 2007).

Na sua capa encontra-se uma ilustração bastante parecida com a do livro da primeira classe, ocupando “dois terços do espaço e o resto é destinado à designação do livro” (Mineiro, 2007, p.178). Nela vemos três meninos e duas meninas elevando a bandeira portuguesa, o que se encontra no centro veste a farda da mocidade portuguesa e possuiu a maior de todas as bandeiras, a bandeira com o emblema da referida organização. Vemos a acompanhá-los três pombas brancas em pleno voo. O emblema da Mocidade está também ilustrado no interior tanto da capa como da contracapa. Ao seu redor temos figuras representativas de atividades escolares destinadas a ambos os sexos (Mineiro, 2007), mostrando também atividades promovidas pelas mocidades. Esta imagem interior é “da autoria de Emérito Nunes, simboliza a *História da Pátria: os heróis da nacionalidade*, a missionação católica, o povo simples e trabalhador ligado pelo ideal da família” (Torgal, 1996, 454).

A ilustração deste manual ficou também a cargo do mesmo artista, Emérico (Emérico) Hartwich Nunes (1888-1968), destacado na área da ilustração humorística e da caricatura. “Uma referência à composição do frontispício²⁶ que se impõe pela densidade de figuras paradigmáticas²⁷ e de símbolos que se queriam ver associados ao Portugal grandioso que se edificava” (Monteiro, 2008, p.230).

No que diz respeito às “intenções”, este livro iguala-se aos dois anteriores, “com a ideologia do regime, com a sua proposta de visão do mundo e da sociedade portuguesa” (Monteiro, 2008, p.226). Este continua a ser um manual da moral e dos bons costumes, de regras e valores da vida em sociedade.

Está repleto de recados nacionalistas, rurais e históricos, reforçando a ideologia e a importância de não se esquecer do passado e do que os guerreiros e conquistadores fizeram por todos os portugueses. Retrata também a escola e a igreja e “processos complexos de socialização e inculcação” acabando “por se configurar como um esquema totalizante de uma certa visão do mundo” (Monteiro, 2008, p. 226), insistindo e persistindo com toda a carga ideológica trazida já pelos livros das classes inferiores.

Continua a ser um objetivo o transmitir a imagem de *família perfeita*, remetendo muitas vezes esta questão para o domínio religioso. Para foi necessário “condensar identidades, descuidar algumas épocas históricas e destacar outras, misturar sequências ordenadas, exagerar personagens e quase obliterar quaisquer referências a outros povos a não ser o *português*” (Monteiro, 2008, p.227).

Tendo um forte foco na ruralidade como caminho de felicidade para todas as famílias portuguesas, referindo a importância da *monda* e da *labuta* relativamente às mulheres e aos homens, ensina que o trabalho traz alegria e dá saúde, a ceifa e o suor. Surge a diferenciação do cidadão para o rural no que diz respeito ao trabalho, dando o exemplo da mulher do campo que ensina à da cidade

Pois eu, com tanto trabalho e tantos filhos, sinto-me muito feliz (...). É a vida das mulheres casadas cá da nossa aldeia. Os filhos e as canseiras que eles nos dão é que são a nossa riqueza. É por eles que nós somos felizes (p. 43).

Representa-se a mulher portuguesa da altura, rural mas de coração cheio. Na parte histórica deste livro único os heróis são sempre homens e as heroínas são as que ficam nos lares, cuidando e amando, tal como Maria.



// capa do livro único O livro de leitura da 3ª classe, datado de 1951.

I PAPÉIS SOCIAIS, TAREFAS E ATIVIDADES

CRIANÇA / JOVEM

I MULHER

// TEMPOS LIVRES



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ MEIGA / DÓCIL /



/ SENSÍVEL / FRÁGIL / CHORAMINGONA / EMOTIVA /

I HOMEM

// TEMPOS LIVRES



/ AVENTUREIRO / AUDACIOSO / ARROJADO /
/ DINÂMICO / ATIVO /

■ HOMEM

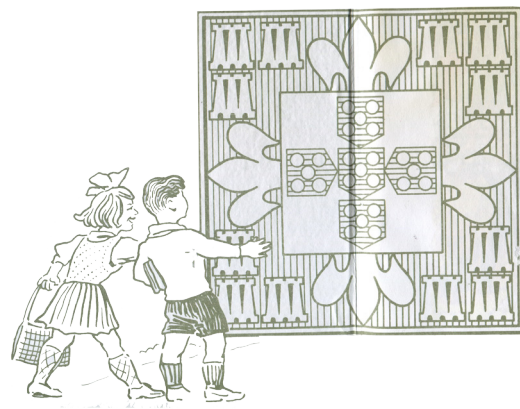
// EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



/ SÉRIO / RÍGIDO / RIGOROSO /
/ DINÂMICO / ATIVO / AUTOCONFIANTE /
/ CONFIANTE / PATRIOTA /

■ AMBOS

// EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



■ AMBOS

// EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



ADULTO

■ HOMEM

// TEMPOS LIVRES



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDACIOSO /

■ AMBOS

// TEMPOS LIVRES



■ MULHER

// DEDICAÇÃO À RELIGIÃO



/ EMPENHADA / DEDICADA / EMOTIVA / CRENTE /

■ HOMEM

// DEDICAÇÃO À RELIGIÃO

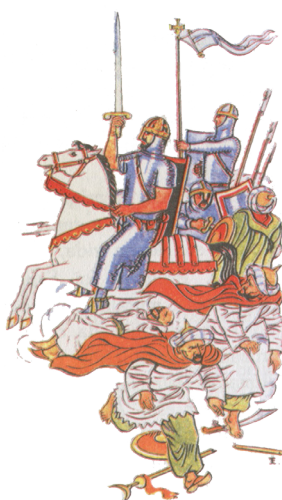


/ FORTE / VIRIL / DINÂMICO / ATIVO /



■ HOMEM

// EXALTAÇÃO DA PÁTRIA



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO /
/ AUDACIOSO / ARROJADO / FORTE /
/ VIRIL / SÉRIO / RÍGIDO / ATIVO /
/ RIGOROSO / SEVERO / DINÂMICO /
/ AGRESSIVO / AUTOCONFIANTE /
/ CONFIANTE / OUSADO / PATRIOTA /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO /
/ AUDACIOSO / ARROJADO /
/ AUTOCONFIANTE / CONFIANTE /

■ HOMEM

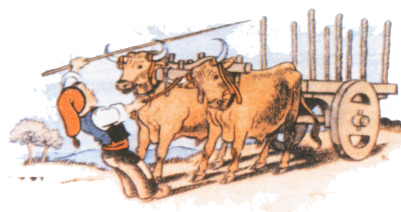
// PROFISSÕES E OCUPAÇÕES



/ DINÂMICO / ATIVO / GENEROSO /



/ DINÂMICO / ATIVO / FORTE / VIRIL /



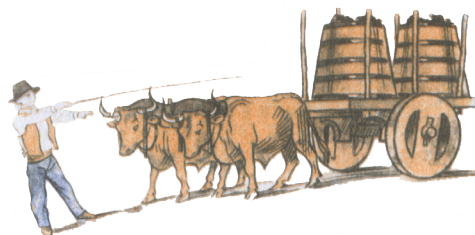
/ DINÂMICO / ATIVO / AUTORITÁRIO / DOMINADOR /
/ SUPERIOR / RÍGIDO /



/ FORTE / VIRIL / DINÂMICO / ATIVO /



/ DINÂMICO / ATIVO / GENEROSO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDACIOSO / ARROJADO /
/ RÍGIDO / DINÂMICO / ATIVO / CONFIANTE /



/ DINÂMICO / ATIVO / GENEROSO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDACIOSO /
/ ARROJADO / FORTE / VIRIL / DINÂMICO / ATIVO /
/ AUTOCONFIANTE / CONFIANTE /

■ AMBOS

// PROFISSÕES E OCUPAÇÕES



■ AMBOS

// EM CONVÍVIO / MANIFESTAÇÕES CULTURAIS



■ HOMEM

// NA ESCOLA



/ SÉRIO / DINÂMICO / ATIVO / INTELECTUAL / RACIONAL /

■ MULHER

// EM CASA



/ EMPENHADA / DEDICADA /

EXTENSÃO DO TRABALHO FAMILIAR



/ EMPENHADA / DEDICADA / SUBMISSA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /



/ EMPENHADA / DEDICADA /

■ MULHER

// EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



/ MATERNAL / CRENTE / EMOTIVA / DÓCIL /

■ HOMEM

// EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDACIOSO /
/ ARROJADO / SÉRIO / RÍGIDO / RIGOROSO /
/ SEVERO / DOMINANTE / CONFIANTE /



/ PATRIOTA /



/ DOMINANTE / SUPERIOR / FORTE /
/ DOMINANTE / ORDEIRO / VIRIL /
/ AVENTUREIRO / AUDACIOSO /
/ AUTOCONFIANTE / CONFIANTE /
/ PATRIOTA /



/ PATRIOTA / CORAJOSO / ARROJADO /



/ PATRIOTA / AUDACIOSA /
/ AVENTUREIRO / CORAJOSO /
/ ARROJADO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO /
/ AUDACIOSO / ARROJADO /
/ RACIONAL



/ PATRIOTA / CORAJOSO /



/ CORAJOSO / AVENTUREIRO / AUDA-
CIOSO / ARROJADO / RACIONAL /



AVENTUREIRO / AUDACIOSO /
/ ARROJADO / SÉRIO / INTELLECTUAL /
/ RACIONAL /



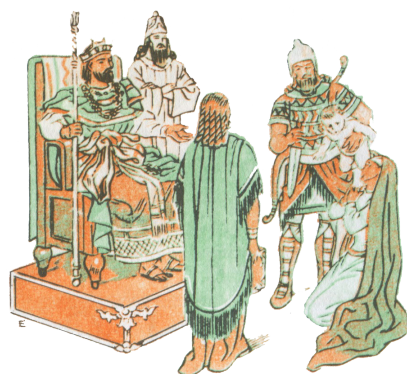
/ SÉRIO / RÍGIDO / RIGOROSO / SEVERO /
/ AUTORITÁRIO / DOMINADOR / SUPE-
RIOR / DOMINANTE / ORDEIRO /



/ AUTORITÁRIO / DOMINADOR / SUPERIOR /
/ DOMINANTE / ORDEIRO / SÉRIO / RÍGIDO /
/ RIGOROSO / SEVERO / AUTOCONFIANTE /
/ CONFIANTE / RACIONAL /

■ AMBOS

// EXEMPLOS HISTÓRICO-RELIGIOSOS



■ MULHER

// EM FAMÍLIA

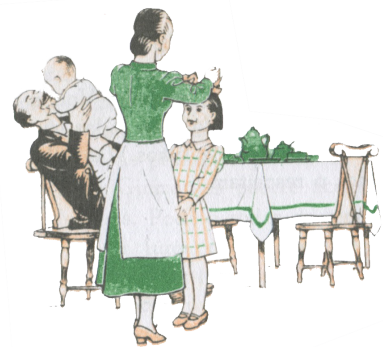
COM FILHA/O/AS/OS



/ MATERNAL / AFETUOSA / DÓCIL /

■ AMBOS

// EM FAMÍLIA

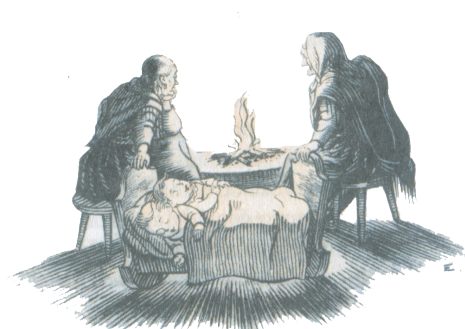


IDOSO

MULHER

■ // EM FAMÍLIA

COM NETA/O/AS/OS



/ MATERNAL / GENTIL / DEDICADA /

6.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração os três manuais selecionados para a análise em questão, conseguimos, através das ilustrações destes, detetar traços do estereótipo feminino e masculino e também perceber quais as mensagens relativamente aos papéis sociais de cada um deles.

A mulher sempre **dedicada, gentil, empenhada e crente**. Recebendo seu pai de braços abertos, alimenta e brinca com os seus animais e estuda junto dos seus irmãos, ajudando os mais novos e a sua mãe nas lides domésticas. Maria, mãe de Jesus, é o exemplo histórico-religioso a seguir, pelo seu carácter **maternal, dócil, afetuoso e carinhoso**. Quanto aos tempos livres são dedicados a brincadeiras que remetem para a realidade feminina. Brincando às mães, cuida dos seus bonecos como se de filhos se tratassem. A cozinha e a limpeza são também representadas, não só como ajuda no ambiente familiar mas também ao brincar sozinha ou com outras crianças. Vai à escola, embora essa atividade seja poucas vezes representada nestes manuais escolares. Exalta a Pátria a propósito da sua pertença à Mocidade Portuguesa Feminina. A mulher aparece também como apoio do homem no campo, não sendo considerado um trabalho fora de casa, mas sim um apoio. É **frágil**, fica doente, e nessa condição é acarinhada e **protegida**.

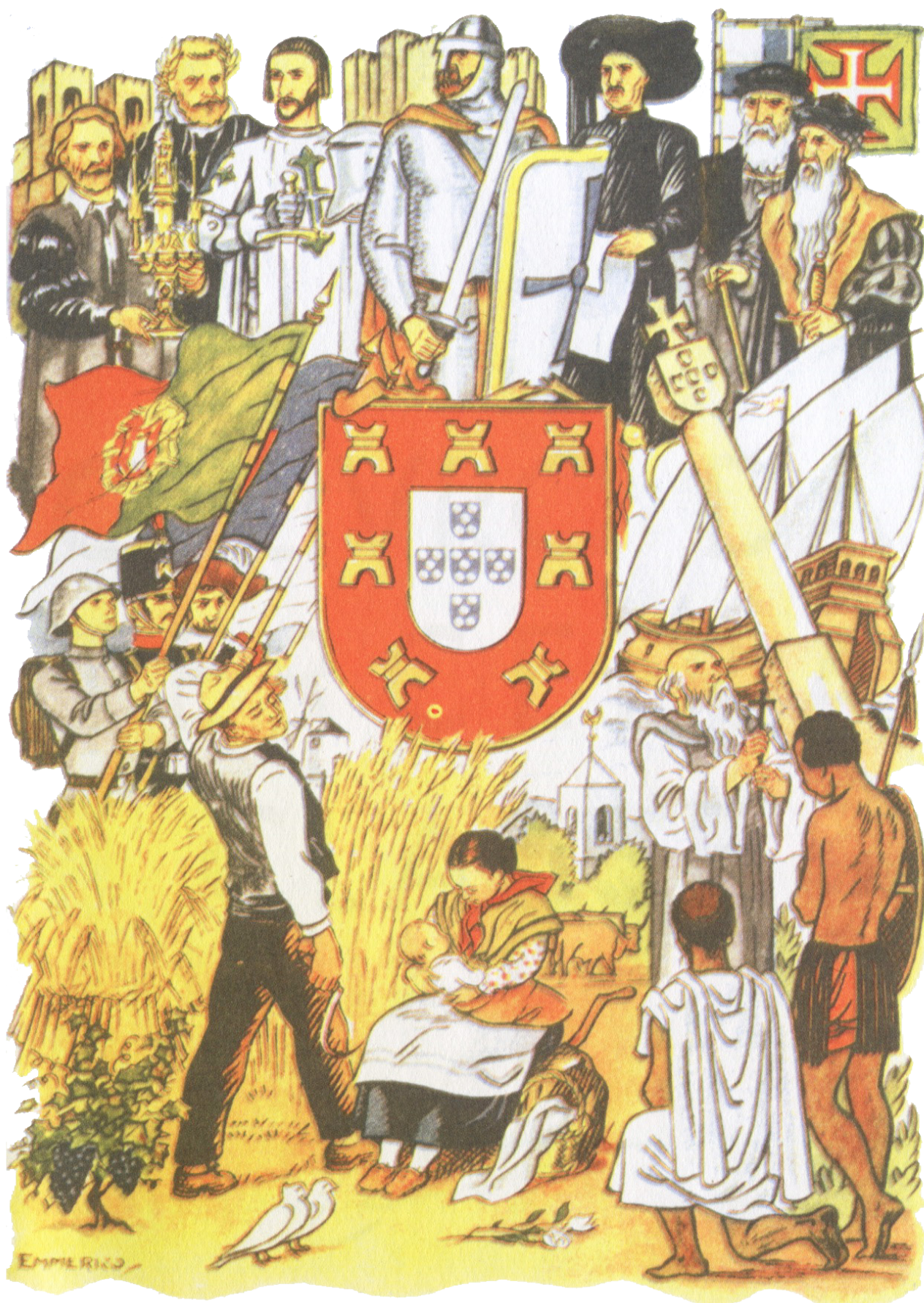
O homem, sempre executando os seus ofícios, sendo carpinteiro, agricultor, vinicultor. Surge associado aos grandes exemplos histórico-religiosos, pelas conquistas de outrora, pelo seu carácter **corajoso, arrojado, aventureiro**. Alguns desses exemplos são também eles intelectuais, como é o caso de Camões. Exalta dessa forma a Pátria, embora também surjam representações do papel do homem-criança na Mocidade Portuguesa. Na escola surge

tanto como aluno como professor, mostrando aqui a divisória entre escola feminina e escola masculina. É **ativo** e **dinâmico**, desde cedo aprendendo os ofícios do seu pai. Enquanto adulto é também ele **paternal**, ouvindo os seus filhos a ler. É **forte** e **viril**, fazendo trabalhos pesados e no passado partiu à aventura, tentando descobrir novos locais e novas civilizações. É **agressivo** e **audacioso** na luta pelo seu país, exemplo representado pela luta ao serviço da Pátria. É **dominador** e **dominante**. É **ordeiro** por ser ele o responsável pelo país e pelos grandes cargos que pode ocupar.

Ambos convivem, muitas vezes, em manifestações culturais, como festas da aldeia, bailaricos e romarias. Dançam, tocam e cantam. São alegres por viverem de forma simples. Têm momentos em família, onde se juntam e estão com os seus filhos. Nestas situações mantêm as suas funções enquanto homem e mulher, ela serve, partilha a refeição, ele mantém a ordem e tem uma presença forte e marcante. Ambos servem de exemplo aos mais novos, pelos seus afazeres e pelas atitudes a ter. Ambos brincam, correm, andam de bicicleta, estudam. Embora exista sempre uma ligação da mulher ao lar e do homem ao trabalho para sustentar a família.

Enquanto idosos, ambos acompanham os seus netos. Elas **acarinham-nos** e **orientam-nos**, ele mostra-se como uma personagem **forte**, **racional**, que lhes transmitirá ensinamentos mais **sérios**, **severos** e **rigorosos**.

Algumas imagens remetem-nos para a necessidade de atrair turistas para o nosso país, são exemplo as ilustrações que contêm barcos com a nossa bandeira e as mulheres vestidas de forma mais cuidada e não tão ligada ao rural, como as ilustradas no O livro de leitura da 3ª classe.



CONCLUSÃO

“

O homem é a mais elevada das
criaturas. A mulher é o mais
sublime dos ideais. (...)

O homem é o cérebro; a mulher é o
coração. O homem é um gênio;
a mulher, um anjo. (...)

O homem pensa. A mulher sonha.
(...) O homem é um oceano.
A mulher um lago.

VITOR HUGO

”

I 7. CONCLUSÃO

O Golpe Militar de 28 de Maio de 1926 deu origem aos primeiros anos de um regime ditatorial, regime esse que não conseguiu resolver a crise social, política e financeira que se fazia sentir no nosso país. Descontentes, os militares no poder decidem convidar António de Oliveira Salazar para ocupar a pasta das Finanças, numa tentativa de salvamento da economia nacional. Os resultados foram positivos e, passados alguns anos, Salazar passa a Chefe de Estado (1932). Dá-se aqui início ao Estado Novo. Estado totalitário e autoritário, inspirado na ideologia fascista. Este regime tinha como intenção *criar um homem novo*, dedicado à agricultura e aos pequenos prazeres da vida, consagrando a tradição e a ruralidade. A sociedade da altura deveria respeitar e viver em função de um dos lemas deste regime ditatorial: *Deus, Pátria e Família*. Deveria também fazer “*Tudo pela Nação e nada contra a Nação*”. Salazar impôs o culto da sua imagem, do chefe como exemplo de poder e de supremacia. A sua ideologia era sustentada na inculcação de valores nacionais e no corporativismo. Utilizou a propaganda para criar e manipular o imaginário social, contou a história do país à sua maneira (tendo realçado apenas as partes favoráveis à imagem do país) e criou modelos de comportamento, conseguindo uniformizar o seu povo, conseguindo ter o poder nas suas mãos durante longos anos. Como ditador que era, depressa se fizeram sentir as repressões no que diz respeito à liberdade de expressão.

A educação foi uma grande aposta deste governo. Possibilitando a transmissão de todos os valores anteriormente referidos, de forma cuidada e dissimulada. Os manuais escolares foram um dos veículos dessa transmissão de mensagens, através dos seus textos e imagens. Foram bastante bem idealizados, a própria capa (de grande dureza) reflete a vontade de que estes perdurassem no tempo e que acompanhassem a educação das crianças de

geração em geração, sendo transmitidos de irmãos para irmãos. O Estado conseguiu articular o texto e a imagem de forma objetiva, simples e clarificadora quanto às intenções inculcativas que pretendiam. Com imagens descomplicadas e textos diretos a sustentá-las, facilitando a interiorização, daqueles que eram os seus ideais às crianças. As ilustrações permitiam, de uma forma rápida e eficaz, a transmissão dos valores éticos e morais do Salazarismo. Eram coloridas, chamativas, agradáveis e afetuosas, encobrindo assim todo o estratagema ideológico e político que as envolvia. Tendo sido produzidas por artistas de mérito reconhecido, escolhidos por Carneiro Pacheco (Ministro da Educação Nacional), pelas suas qualidades e capacidades. Exemplos dessa seleção são os responsáveis pela ilustração dos manuais analisados, Mily Possoz no livro destinado à segunda classe e Emérico Nunes no da terceira classe. Os livros acabavam por ser complementadores de toda a vontade de unificar o país. Direcionados aos mais novos, para que fossem ensinados e orientados desde cedo e com o intuito de estes passarem as informações aos seus progenitores, que por sua vez iam transmitindo a outros membros da família e assim sucessivamente. As imagens foram o sustento de toda a análise feita ao longo desta dissertação. Percebemos que toda essa carga ideológica recaía não só na forma da sociedade portuguesa viver o seu dia a dia, mas também na forma de *ver* e *ser* homem e mulher.

Com a análise feita aos livros, a saber, *O livro da primeira classe* (1941), *O livro da segunda classe* (1944), *O livro de leitura da 3ª classe* (1951), demos resposta à problemática levantada no início dos trabalhos. Transmitirá a ilustração mensagens inculcadoras de valores? Serão essas imagens capazes de influenciar pessoas? Nos manuais em estudo, a questão imagética conterà mensagens diferenciadoras de género, de que forma?

O homem e a mulher são dois seres, opostos por natureza, pelas suas questões biológicas, mas também pelos seus papéis sociais e pela sua personalidade. Foram-se criando, ao longo dos tempos, estereótipos que os diferenciam a todos os níveis. Esta diferenciação é construída por ideologias fortes e dominantes e são demonstradas nas atitudes tomadas pela sociedade à qual o indivíduo pertence. A construção da qual falamos faz-se a partir de meios materiais (revistas, jornais, livros) e pela relação entre as hierarquias de poder e outros grupos existentes nas sociedades, dependendo também da época onde se inserem. O masculino e o feminino tornam-se assim diferentes, não por ser algo natural mas pela sociedade em que essa diferenciação foi constituída, dependendo da cultura e dos valores transmitidos e adquiridos. “Os dois sexos incorporam os respetivos estereótipos nos seus autoconceitos, o que se manifestava numa autodesvalorização por parte das mulheres que também apresentavam autodescrições menos femininas do que as descrições do grupo de pertença” (Amâncio, 1994, p. 50).

O regime do qual falamos apostou nessa oposição, transmitindo o carácter familiar e doméstico da mulher e o lado trabalhador e *ganha pão* do homem nos *livros únicos*. Manuais estes muito especiais, por conterem todos os conteúdos pedagógicos do ano de escolaridade a que se destinavam e por serem produzidos com o propósito de serem inculcadores de ideologias ditatoriais, mais propriamente as salazaristas.

O Design de Comunicação, sendo um processo criativo que constrói objetos como meio de transmissão de mensagens, permitiu através da sua vertente ilustrativa, a identificação de estereótipos de género, conseguindo-se através dele perceber quais as atividades relativas a cada um dos sexos e algumas das características destes a nível da personalidade. A ilustração e

a produção gráfica foram feitas lado a lado com as entidades promotoras da carga ideológica da qual falamos, acompanhando de perto a realidade social e política do Estado Novo. As imagens destes manuais são assim o grande objeto de estudo e a base fundamental de toda esta dissertação.

Para que a análise das ilustrações dos *livros únicos* fosse fundamentada em pressupostos teóricos, foram utilizados referenciais retirados da psicologia social, da sociologia e de outras análises sobre o gênero, pertencentes a Anne-Marie Rocheblave-Spenlé (1964), Lúcia Amâncio (1994), Adélia Carvalho Mineiro (2007) e Herman San Martin. Através dos seus resultados, criamos uma categorização que inclui parâmetros sexistas, funções e atividades associadas tanto ao homem como à mulher.

A categorização do qual estamos a falar, quando confrontada com as imagens retiradas dos manuais, permitiu chegar à conclusão de que sim, a ilustração transmite mensagens de valores ideológicos, mensagens essas que influenciaram a sociedade da altura do Estado Novo. Crianças essas, agora adultas, que nos dias de hoje se recordam desta questão imagética, pela sua força e pela carga valorativa que tinha.

Quanto ao gênero, percebeu-se a existência de uma diferenciação tanto a nível de estereótipo como de afazeres. A mulher sempre ligada ao núcleo familiar, ao cuidado da casa, do marido e dos filhos. O homem, forte, dinâmico e trabalhador. O que sustenta a família e é exemplo de coragem, de dominância e de ordem. A mulher pertence a um campo emocional, afetivo, carinhoso e cuidadoso. O homem é o seu oposto, sendo mais racional, audaz e aventureiro. Esta dissertação permitiu entender o quão fortes eram as ideologias Salazaristas e o quanto estas eram diferenciadoras dos gêneros,

colocando um em casa e outro no trabalho. Fez-nos também perceber que a imagem vale realmente mais que mil palavras e que, mesmo sem se aperceberem, as crianças eram levadas a seguir certas e determinadas regras, influenciando a sua vida, a forma de se ver a si e aos outros e a maneira de tratar homens e mulheres.

A dualidade existente nesta análise sobre a representação de género em manuais escolares do ensino primário do Estado Novo, o Design unido à Psicologia Social e à Sociologia, permitiu a obtenção de resultados qualitativos e esclarecedores. É neste ponto que esta dissertação se distingue de outras anteriormente feitas. Torna-se uma análise altamente imagética, pondo de parte os textos que acompanham as ilustrações nestes manuais escolares. Sendo em simultâneo a decomposição de ideologias ditatoriais, a compreensão de uma época, de uma forma de viver muito característica e marcante, tendo como sustento estudos e análises de outras áreas que não o design. O Ensino envolve-se neste *meio de comunicação* por ser a justificação para a utilização dos compêndios escolares. Sem eles estas medidas criadas pelo Estado não fariam sentido.

Contributo para a investigação em Design e um complemento à história, deste, no nosso país. É assim que vemos a presente dissertação. Abrindo caminho a futuros estudos, observações e investigações. Existindo a possibilidade de se introduzirem mais componentes, como é exemplo a cor. As imagens podem ser também vistas de diferentes perspectivas (Exaltação da Pátria, a forma como é contada a História de Portugal, entre outros) e através de novos métodos de trabalho e até mesmo de outras áreas do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

I 8. BIBLIOGRAFIA

I A

// Amâncio, Lígia (1992). As assimetrias nas representações do género. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 34.

// Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

// Areal, Leonor (2012). O que é uma imagem. In *Cadernos PAR, Pensar A Representação* (p.59 – 80). 5. Caldas da Rainha: ESAD.

// Associação para a Promoção do Cinema Português (2003). *A Criação de uma Realidade*. Retirado em Janeiro 4, 2015 de http://www.amordeperdicao.pt/especiais_solo.asp?artigoid=204.

// Associação para a Promoção do Cinema Português (2003). *O Secretariado da Imagem*. Retirado em Janeiro 4, 2015 de http://www.amordeperdicao.pt/especiais_solo.asp?artigoid=200.

// Associação para a Promoção do Cinema Português (2003). *A Visão de Ferro*. Retirado em Janeiro 4, 2015 de http://www.amordeperdicao.pt/especiais_solo.asp?artigoid=200.

I B

// Barreira, C. (1991). *Universos femininos em Portugal – Retrato da burguesia em Lisboa (1890-1930)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

// Bastos, S. (1997). *O estado novo e os seus vadios – contribuição para o estudo das identidades marginais e da sua repressão*. Lisboa: Publicações DomQuixote.

// Berger, John (1972). *Modos de ver*. Edições 70, lda. (traduzido)

// Brandão, Eugénio (1979). Estereótipos em manuais escolares : esboço sociológico sobre a discriminação sexual nos programas de aprendizagem da leitura. In *Comissão da Condição Feminina*. Lisboa.

I C

// Campos, Ana Maria Ferreira (2011). Novos rumos da educação no estado novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II guerra mundial no sistema de ensino português. In *Encontro APHES*. Coimbra.

// Capelato, Maria (1998). *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas, São Paulo: Papirus.

// Cardoso, José Luís & Rocha, Maria Manuela (2003). Corporativismo e estado providência (1933-1962). In *Ler História*. 45. 111-135.

// Carreira, Medina (1996). O estado e a educação. In *Cadernos do Público*. 7.

// Carvalho, Maria da Graça Sarreira Pena (2010). *O manual escolar como objeto de design*. Tese de Doutoramento. Faculdade da Universidade Técnica, Lisboa.

// Choppin, Alain (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In *Educação e Pesquisa*. 30, 3. 549-566.

// Choppin, Alain (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In *História da Educação*, 13, 27. 9-75.

// Cf. Artigo.^o do Decreto-Lei n.^o 26 611

// Coccia, Filippo & Bermani, Maria Felice (1970). *Os milénios: história das civilizações*. Lisboa: Verbo.

// Conceitos económicos da nova Constituição, Discurso radiodifundido em 16 de Março de 1933. In *Salazar, Antologia*, (p.1909-1966), 1.

// Constituição da República, 1933.

// Costa, Verônica. *Livros escolares: iconografia e discurso nacionalista no estado novo*. Brasil: FAE/UFMG.

I D

// Decreto Lei nº 21/014 de 13 de Abril de 1932. Portaria nº 7/323 - I Série Número 87. Ministério da Instrução Pública.

// Decreto Lei nº 27/279, de 24 de Novembro de 1936. Artigo 2º. I Série Número 276. Direcção geral do Ensino Primário, Repartição Pedagógica.

// Decreto Lei nº 27/279, de 24 de Novembro de 1936. Artigo 15º. I Série Número 276. Direcção geral do Ensino Primário, Repartição Pedagógica.

// Decreto Lei n.º 26/611, de 19 de Maio de 1936. I Série. Regimento da Junta Nacional de Educação.

// Decreto Lei nº 27/882, de 21 de Julho de 1937. Direcção Geral do Ensino Primário.

// Decreto Lei nº nº 30/316, de 24 de Março de 1940. I Série Número 65. Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral do Ensino Primário.

// Delphy, Christine (1991). Quels problemes?. In Marie-Claude Hurtig et al. (Eds) *Sexe et genre: de la hierarchie entre les sexes*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.

I F

// Ferro, António (1933). *Salazar: o homem e a sua obra. Prof. de Oliveira Salazar*. Lisboa: Emp. Nac. de Publicidade.

// Fialho, Irene (1993). *Popular e popularizante nos manuais escolares do estado novo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

// Fragoso, Ana Margarida de Bastos Ambrósio Pessoa (2009). *Formas e expressões da comunicação visual em portugal: contributo para o estudo da cultura visual do século XX, através das publicações periódicas*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

I G

// Grilo, Vera. *Recensões críticas: história das organizações femininas do estado novo*. Retirado em Março 26, 2014 de <http://cadernosdahistoria.weebly.com/histoacuteria-das-organizaccedilolildees-femininas-do-estado-novo.html>.

// Guinote, P. (1997). *Quotidianos femininos: 1900-1933*. Lisboa: Gráfica 2000.

I H / J / L

// Hall, Edward T. (1994). *Linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

// Joly, Martine (1994). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.

// Leal, Ivone (1979). A imagem feminina nos manuais escolares. In *Comissão da Condição Feminina*. Lisboa.

I M

// Magalhães, Justino (1999). Um apontamento para a história do manual escolar - entre a produção e a representação. In *Manuais escolares, estatuto, funções, história* (p.279-301). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

// Magalhães, Justino (2011). A República e o livro escolar. In *Educar. Educação para Todos. Ensino na I República* (p.98-111). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, CNCCR.

// **Marques**, G. (2004). Cabelos à joãozinho: A garçonne em Portugal nos anos vinte. In *Entre garçons e Fadas do Lar: Estudos sobre as mulheres na sociedade portuguesa no século XX* (p.123-145). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

// **Mineiro**, Adélia Carvalho (2007). *Valores e ensino no estado novo: análise dos livros únicos*. Edições Sílabo.

// **Monteiro**, Augusto José (2008). Heróis do lar, nação católica e rural: os livros únicos do ensino primário no estado novo. In *Estudos do Século XX*. 8. 209-231.

// **Monteiro**, Paulo Filipe (2002). Imagens da imagem. In *As ciências da comunicação na viragem do século*. 485. Lisboa: Atas do I Congresso da SOPCOM.

I N

// **Narotzky**, Susana (1995). *Mujer, mujeres, género*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

// **Neto & Santos**. *Homo sapiens videns*. In Universidade de Évora. Évora: Minerva. Retirado em Dezembro 22, 2015, <http://www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/freches/HomoSapiens.html>.

// **Nogueira**, Conceição (1999). Psicologia e construção social do género. In *Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática*. 169-188. AAVV.

// **Nóvoa**, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: FPCE, UL.

// **Nunes**, Maria Teresa Alvarez (2007). Género e cidadania nas imagens de história. In *Cadernos Condição Feminina*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

I O

// OEI, Ministério da educação de Portugal. *Sistema educativo nacional de Portugal: breve evolução histórica do sistema educativo*. Retirado em Fevereiro 12, 2014 de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>.

// Oliveira, João Manuel de; Amâncio, Lúcia (2002). Liberdades condicionais: o conceito de papel sexual revisitado. In *Sociologia, Problemas e Práticas*. 40.

// Ó, Jorge Ramos do. *Os anos de Ferro*, Editorial Estampa, Lisboa, 1999.

I P

// Pimentel, I. (2001). *História das organizações femininas no estado novo*. Lisboa: Temas e Debates.

// Pires, Cristina Maria Mesquita Gomes; Mesquita, Elza da Conceição; Ribeiro, Maria do Céu (2009). A iconografia nos manuais escolares do estado novo. In *Estudos*, 92.

// PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *A Semiótica das imagens*. Retirado em Dezembro 18, 2014 de http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10597/10597_4.PDF.

I R

// Rocha, Fernanda Martins (2009). *Família e educadores de infância: representações de género*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.

// Rosas, Fernando & Brito, José Maria Brandão de (1996). *Dicionário de história do estado novo: vol. 1*, Lisboa: Círculo de Leitores.

// **Rosas**, Fernando (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o estado novo e a questão do totalitarismo. In *Análise Social*. 35. 1031-1054.

I S

// **Salazar**, António de Oliveira (1937). Discursos e notas políticas: 1935-1937: vol. 2. Coimbra: Coimbra Editora Lda.

// **Santaella**, Lúcia (1999). *Matrizes da linguagem e pensamento-sonoro, visual e verbal*. São Paulo: Iluminuras.

// **Santos**, João Tiago (2008). *A identidade nacional depois de salazar*. Tese de Mestrado. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto.

// **Silva**, L. (1995). *Entre marido e mulher alguém meta a colher*. Celorico de Basto: À Bolina.

// **Stoer**, S. (1986). *Educação e mudança social em portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

// **Silva**, Helena Sofia Malheiro da Silveira da (2010). *Glocalness: identidade e memória no design português contemporâneo*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Artes e Design, Matosinhos.

I T / V

// **Torgal**, Luís & Paulo, Heloísa. Estados autoritários e totalitários e suas representações. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

// **Vestergaard**, Torben & Schroder, Kim (2000). *A linguagem da propaganda* (ed. 3). São Paulo: Martins Fontes.

// **Veyne**, P. (1989). O império romano. In *História da vida privada – Do Império Romano ao ano mil*. Lisboa: Edições Afrontamento.

ANEXOS